



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU**

**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**KATHIEMI MATSUMOTO NOBRE**

**LÉXICO, CULTURA E IDENTIDADE: PROTÓTIPO DE ENSINO PARA  
CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO DA REALIDADE CAMPESINA**

**UBERLÂNDIA - MG**

**2023**

**KATHIEMI MATSUMOTO NOBRE**

**LÉXICO, CULTURA E IDENTIDADE: PROTÓTIPO DE ENSINO PARA  
CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO DA REALIDADE CAMPESINA**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras –, vinculado ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Dias.

**UBERLÂNDIA - MG**

**2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N754	Nobre, Kathiemi Matsumoto, 1977-
2023	LÉXICO, CULTURA E IDENTIDADE [recurso eletrônico] : PROTÓTIPO DE ENSINO PARA CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO DA REALIDADE CAMPESINA / Kathiemi Matsumoto Nobre. - 2023.
<p>Orientadora: Eliana Dias. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.220">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.220</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p>	
<p>1. Linguística. I. Dias, Eliana, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.</p>	
CDU: 801	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3291-8323 - [www.profletras.ileel.ufu.br](http://www.profletras.ileel.ufu.br) - [secprofletras@ileel.ufu.br](mailto:secprofletras@ileel.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional			
Data:	31 de março de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	12112MPL007			
Nome do Discente:	Kathiemi Matsumoto Nobre			
Título do Trabalho:	LÉXICO, CULTURA E IDENTIDADE: PROTÓTIPO DE ENSINO PARA CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO DA REALIDADE CAMPESINA			
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos			
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Pesquisas no ambiente escolar: propostas teórico-práticas para investigações em léxico			

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Maria Helena de Paula, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini, Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP; Profa. Dra. Eliana Dias, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliana Dias, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

#### Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Cristianini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Helena de Paula, Usuário Externo**, em 31/03/2023, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/04/2023, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4384568** e o código CRC **6942B970**.

Dedico este trabalho a meus pais Chico (*in memoriam*) e Marina por inspirarem minhas maiores virtudes. Meus filhos Igor, Gabriel e Rafaela, por serem a prova do meu maior sucesso, dedico.

## AGRADECIMENTOS

Na trajetória que segui, nos caminhos que trilhei, fui conduzido, fui acompanhado, primeiro quando não podia seguir só, depois com os que optei em caminhar comigo, que nunca me abandonaram e foram a razão de não ter desistido, ou mesmo retrocedido, são esses que me fazem acreditar que preciso prosseguir, mesmo quando o mundo me compele a parar.

Toda gratidão aos meus companheiros de jornada, meus pais e meus filhos, fontes da minha inspiração e recebedores do meu amor.

Agradeço aos professores do programa de mestrado PROFLETRAS por todas as oportunidades de aprender que me proporcionaram, em especial à minha orientadora Eliana Dias, que me conduziu e me permitiu sonhar.

Agradeço aos amigos do PROFLETRAS que fiz durante essa jornada, em especial à Carla Cunha pelo incentivo e o companheirismo.

Agradeço aos meus amigos que me acompanham durante toda a minha vida, por me lembrarem, nos momentos difíceis, o quão forte eu sou. Em especial, agradeço à Poliana Rufino, por me ouvir, me aconselhar e ser um exemplo para mim.

Agradeço aos meus alunos por serem a razão desse estudo.

Sobretudo, agradeço a Deus por me abençoar, por todos os dons que recebi e por me permitir viver e experienciar a realização desse sonho.

“Então (o camponês) descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa se constitui como uma proposta pedagógica voltada, essencialmente, para modalidade Educação do Campo, buscando a valorização/fortalecimento da identidade e da luta campesina. Nesse sentido, o estudo tem como escopo a valorização do léxico como uma das bases de expressão cultural, visto que esse é também um patrimônio imaterial e identitário de seu povo. Para tal, foi realizada uma pesquisa-ação com 22 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada em território rural de Ceilândia-DF, na qual atua a professora pesquisadora. A priori, cumpriu-se uma investigação bibliográfica a respeito da temática, trazendo para fundamentação do estudo documentos normativos que contribuíram para fundamentar a proposta de trabalho apresentada, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2019). No tocante aos teóricos, foram basilares: Freire (2011), Caldart (2012), Antunes (2012), Bezerra (1999), Biderman (1996), Souza (2014), Bakhtin (1997), Dolz; Schneuwly (2004), dentre outros. A pesquisa se apoiou no poder e no dever da escola em fomentar o processo de apropriação identitária, social e cultural dos estudantes do campo. Nesse sentido, foi elaborada uma proposta de intervenção didática com o objetivo de ampliar o léxico e a criticidade dos estudantes por meio de um estudo comparativo nos dicionários escolares e no Dicionário de Educação do Campo de palavras pertencentes à realidade campesina. Ademais, foram incluídas atividades envolvendo a produção do gênero discursivo Relato de Memórias, como um instrumento de (re)construção e re(afirmação) identitária, pois o estudo defende que o trabalho com o resgate memorial pode promover no alunado mais criticidade e reconhecimento de ser quem é. Esta pesquisa se compromete também com os multiletramentos, por conseguinte foi utilizado na elaboração da proposta didática o modelo de protótipo de ensino, concebido por Rojo (2012), como instrumento para inserção de ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação. Os resultados do estudo demonstraram que a proposta de intervenção trouxe impactos positivos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois as atividades aplicadas contribuíram para a autonomia, enriqueceram o repertório lexical, aperfeiçoaram a habilidade escritora e contribuíram para o reconhecimento identitário e a formação cidadã dos estudantes.

**Palavras-chave:** Léxico. Identidade. Cultura. Escola do Campo. Relato de Memória.

## ABSTRACT

This research is constituted as a pedagogical proposal essentially focused on the modality of rural education, seeking to value/strengthen the identity and the peasant struggle. In this sense, the study aims to value the lexical as one of the bases of cultural expression, since it is also an immaterial heritage and identity of its people. To this end, an action research was conducted with 22 9th grade students from a public school, located in a rural area of Ceilândia-DF, where the teacher-researcher works. *A priori*, a bibliographic research on the theme was carried out, bringing to the study basis normative documents that contributed to substantiate the work proposal presented, among them: the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998), the Common National Curriculum Base (BRAZIL, 2017), the Pedagogical Guidelines for Basic Education in the Field (FEDERAL DISTRICT, 2019). Regarding the theorists, the following were fundamental: Freire (2011), Caldart (2012), Antunes (2012), Bezerra (1999), Biderman (1996), Souza (2014), Bakhtin (1997), Dolz; Schneuwly (2004), among others. The research was based on the power and the duty of the school to foster the process of identity, social and cultural appropriation of rural students. In this sense, a didactic intervention proposal was elaborated with the objective of expanding the students' lexical and criticality through a comparative study in school dictionaries and in the Dicionário de Educação do Campo of words belonging to the peasant reality. Furthermore, activities involving the production of the discursive genre Memories Report were included, as an instrument of (re)construction and (re)affirmation of identity, because the study sustain that the work with the memorial rescue can promote more criticality and recognition of who they are. This research is also committed to multi-literacies, therefore the teaching prototype model, conceived by Rojo (2012), was used in the development of the didactic proposal as an instrument for the insertion of tools of new information and communication technologies. The results of the study showed that the intervention proposal brought positive impacts for the teaching-learning process of the students, because the applied activities contributed to the autonomy, enriched the lexical repertoire, improved the writing skills and contributed to the identity recognition and citizenship formation of the students.

Keywords: Lexical. Identity. Culture. Rural School. Memory Report.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1-Quantitativo de alunos.....	65
Quadro 2-Estrutura física da escola.....	66
Quadro 3- Participantes da pesquisa.....	68

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1-Acesso a aparelhos eletrônicos e tecnológicos .....	69
Gráfico 2-Atividades fora da escola .....	70
Gráfico 3-Tempo que estuda na escola.....	70

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Características dos Protótipo de Ensino.....	58
Figura 2- Expressões humanas envolvidas na aprendizagem.....	71
Figura 3- Metodologia de elaboração e realização de uma oficina pedagógica.....	72
Figura 4-Caça-palavras.....	76
Figura 5- Divisão dos blocos no protótipo de ensino .....	78
Figura 6- Dimensões da aprendizagem .....	78
Figura 7- Mapa metodológico das oficinas .....	79
Figura 8- Foto .....	130
Figura 9-Tirinha.....	131
Figura 10- Ecrã de informação (Dicionário) .....	135
Figura 11- Texto com medidor de tempo (léxico).....	135
Figura 12-Preenchimento de lacunas (léxico) .....	136
Figura 13- Caça-palavras (dicionário) .....	136
Figura 14- Quebra-cabeças (dicionário) .....	136
Figura 15- Roleta Identidade .....	138
Figura 16-Quiz.....	140
Figura 17-Questões (quiz 1) .....	141
Figura 18-Caixa de perguntas.....	141
Figura 19- Relatório de desempenho.....	149
Figura 20- Questões do Quizizz .....	149
Figura 21- Ônibus escolar.....	150
Figura 22- Pôr do sol .....	151
Figura 23- Moradores do campo .....	151
Figura 24- Produção textual de A3.....	153
Figura 25- Produção textual de A13 .....	153
Figura 26- Produção de texto de A9 .....	153
Figura 27-Produção textual de A21 .....	154
Figura 28- Produção textual de A7.....	155
Figura 29- Produção textual de A11 .....	155
Figura 30- Produção textual de A19.....	156
Figura 31- Produção textual de A17.....	156
Figura 32- Estudo comparativo de A16.....	157
Figura 33- Acampamento (resposta de A11).....	157
Figura 34- Acampamento (resposta de A8).....	158
Figura 35- Reforma Agrária (resposta de A4).....	158
Figura 36- Reforma Agrária (resposta de A2).....	158
Figura 37- Reforma Agrária (resposta de A10).....	158
Figura 38- Reforma Agrária (resposta de A14).....	159

Figura 39- Reforma Agrária (resposta de A8).....	159
Figura 40- Perguntas sustentabilidade .....	160
Figura 41- Relatório da atividade- Oficina 5 .....	161
Figura 42- Sustentabilidade A19 e A21 .....	162
Figura 43- Ecrã de informação 1 .....	163
Figura 44- Ecrã de informação 2 .....	164
Figura 45- Caça-palavras sustentabilidade .....	164
Figura 46- Ecrã de informação 3 .....	164
Figura 47- Associação Simples 1 .....	165
Figura 48- Associação Simples 2 .....	165
Figura 49- Ecrã de informação 4 .....	165
Figura 50- Texto com medidor de tempo .....	166
Figura 51- Preenchimento de lacunas.....	166
Figura 52- Jogo da memória.....	166
Figura 53-Associação complexa 2.....	167
Figura 54- Quebra-cabeças duplo.....	167
Figura 55- Quebra-cabeças de troca .....	167
Figura 56- Quebra-cabeças de lacunas .....	168
Figura 57- Ecrã final.....	168
Figura 58- Atividade (Oficina 5).....	168
Figura 59- Relatório de Desempenho- Oficina 5.....	169
Figura 60- Relatório de desempenho das questões.....	169
Figura 61- Alunos na confecção dos cartazes .....	172
Figura 62- Alunos na confecção de cartazes .....	173

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>28</b>
2.1	Educação do Campo: histórico e diretrizes educacionais .....	28
2.2	Língua, cultura, memória e identidade .....	33
2.3	A lexicografia e a sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa .....	39
2.4	Práticas de ensino de linguagem com o foco nas práticas sociais.....	44
2.4.1	O papel dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa .....	46
2.4.2	Gênero discursivo - Relato de Memórias .....	49
2.5	Multiletramentos e protótipo de ensino.....	53
2.5.1	Multiletramentos .....	54
2.5.2	Protótipos de ensino .....	56
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
3.1	Fundamentos metodológicos .....	59
3.2	Procedimentos metodológicos.....	61
3.3	Ambiente de aplicação e participantes da pesquisa.....	64
3.3.1	Ambiente de aplicação .....	64
3.3.2	Participantes da pesquisa.....	67
3.4	Oficinas didáticas .....	71
3.5	Plataformas interativas de ensino .....	73
<b>4</b>	<b>O PROTÓTIPO DE ENSINO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>77</b>
4.1	A organização das oficinas.....	77
4.2	Protótipo: O campo e as palavras .....	80
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>129</b>
5.1	Orientações iniciais .....	129
5.2	Oficina 1- O que dizem os dicionários? .....	131
5.3	Oficina 2- Quem sou eu?.....	138
5.4	Oficina 3- O campo como lugar de vida .....	143
5.5	Oficina 4- Meu lugar no mundo .....	147
5.6	Oficina 5- Meu papel na Terra .....	159
5.7	Oficina 6- Nossas palavras .....	170

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>184</b>
<b>9</b>	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O panorama da educação brasileira na atualidade é fortemente afetado pelo contexto político e social em que o país se encontra. Alicerçados na nossa prática em sala de aula, podemos apontar que tal situação está atrelada à má gestão e à falta de políticas públicas que busquem combater uma educação hegemônica e de má qualidade que não privilegia ou respeita os saberes locais das comunidades como uma das causas do insucesso da educação. Cabe ressaltar, igualmente, o fato de que a qualidade da educação está intimamente relacionada à qualidade da formação do professor e também à sua perspectiva sobre o quê ensinar e como ensinar.

Nessa esteira, em se tratando da educação ofertada aos povos do campo, nossa experiência com essa modalidade nos chancela a afirmar que esta é prejudicada devido ao não reconhecimento da sua importância pelas instâncias superiores em relação ao público minoritário a que serve e, também, devido à carência de estudos e de formação direcionados aos professores que atuam nesse contexto. Assim, nossos esforços almejam alcançar para além da situação imediata da escola em que esta pesquisa foi aplicada, vislumbrando, sobretudo, a possibilidade de contribuir para a melhoria da situação geral de escolas e comunidades situadas na realidade do campo. Ademais, este estudo científico se dedica a, além de propiciar conhecimento sobre as práticas educativas no ensino de Língua Portuguesa realizado em escolas do campo, eventualmente, gerar inovação e transformação dessa realidade.

Diante disso, esta dissertação tem a finalidade de cumprir um dos requisitos do PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia -, que é o de apresentar um trabalho final que possa colaborar com as demandas reais da sala de aula, auxiliando o professor de Língua Portuguesa com a pesquisa teórica que deve embasar a prática docente, como também desenvolver um produto pedagógico aplicável que contribua para o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

No que se refere ao PROFLETRAS, importa dizer que o programa de mestrado se propõe a promover estudos e pesquisas cujos atores sejam professores de Língua Portuguesa e estudantes da rede pública de educação básica com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no país no que diz respeito à apropriação da língua materna nos domínios escrito, oral e multimodal como ferramenta para emancipação e empoderamento dos sujeitos envolvidos nas atividades sociais contemporâneas mediadas pela linguagem.

Outrossim, dada a nossa experiência em salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio da modalidade Educação do Campo<sup>1</sup>, podemos manifestar que a educação praticada no campo é ainda distante de uma prática pedagógica que articule a aprendizagem do estudante com a dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do campo, o que reverbera negativamente na autoafirmação da identidade das populações camponesas, dificulta o seu reconhecimento diante do poder público e, sobretudo, favorece o abandono escolar, por apresentar um ensino apartado da vida dos estudantes.

Outro aspecto que deve ser observado é que a diferenciação entre cidade e campo e a valoração atribuída à primeira em relação ao segundo gera vários estigmas sociais aos povos camponeses e, no contexto educacional, isso ainda é muito contundente. Trata-se de uma visão deturpada de que o campo é um lugar de atraso, onde não existe produção de conhecimento científico ou cultural. Essa perspectiva equivocada, por sua vez, reflete nos discentes uma negação de identidade, um preconceito de ser quem é, desenvolvendo uma grande dificuldade de reconhecer-se e reafirmar-se identitariamente como estudante do campo.

Logo, este trabalho se justifica socialmente por sua proposta de intervir na comunidade campesina de forma emancipatória e humanista. Conforme afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011), o campo é um espaço rico em diversidade e cultura, portanto, o reconhecimento de que a cidade não é superior se comparada ao campo deve ser fomentado pelas políticas públicas da Educação do Campo. À vista disso, com a finalidade de fortalecer a identidade do aluno campesino, propusemos um trabalho voltado para a valorização do léxico como uma das bases de expressão cultural, visto que esse é também um patrimônio imaterial e identitário de seu povo.

Nesse sentido, esta pesquisa se apoiou também na necessidade de uma intervenção que a escola deve realizar no processo de apropriação identitária, social e cultural, pois acreditamos que, como discorre Haddad (2012), a escola é um meio e fundamento constitutivo da formação de pessoas, afinal, a educação escolar pode oferecer uma melhor condição para as pessoas, no sentido de realizar e defender seus direitos. Assim, a educação escolar pode auxiliar no acesso a outros direitos, por isso, “também é chamada um direito de síntese, porque, ao mesmo tempo

---

<sup>1</sup> “[...] o termo Educação do Campo, que se contrapõe à expressão Escola Rural. Essa conceituação foi concebida no contexto da Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998. A partir de então, o campo passou a ser visto como um novo espaço de vida, que não se resume à dicotomia urbano/rural, mas que respeita as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais de seus sujeitos e que garante o direito a uma educação do campo, assegurando a possibilidade de as pessoas serem educadas no lugar onde vivem, sendo participantes ativas do processo de construção da própria ação educativa.” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11)

que é um fim em si mesma, ela possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigir-los quanto no de desfrutá-los" (HADDAD, 2012, p. 216).

Nesse contexto, defendemos que a educação é um direito imprescindível por corresponder a uma necessidade elementar do ser humano e, por assim ser, a educação deve ser promovida com qualidade, deve respeitar e levar em consideração os saberes tradicionais, a cultura e as vivências dos seus sujeitos. O acesso à educação de qualidade pode possibilitar aos povos do campo a possibilidade de defesa de seus direitos, de seus saberes e de sua cultura, aspectos que são preteridos no contexto educacional. Essa educação deve ser pensada considerando o público campesino, a sua realidade social e deve servir ao propósito constitutivo de sua emancipação crítica diante das políticas hegemônicas impostas pelo Estado.

Nessa direção, entendemos a necessidade de abordar o ensino/aprendizagem de linguagem vinculadas à vida dos estudantes e defendemos, embasados por Freire (2011), que é fundamental que as escolhas pedagógicas estejam enraizadas em uma posição política consciente. Desse modo, adotamos a concepção de educação de caráter libertador em contraposição à educação domesticadora, exposta por Freire

[...] necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados e já na educação para a libertação não existem – ou ao menos não deveria haver – sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. (FREIRE, 2011, s.p.)

Nesse âmbito, assumimos neste estudo uma perspectiva de ensino/aprendizagem de linguagem comprometida em proporcionar aos educandos práticas que contemplam conhecer, refletir, questionar a realidade de modo crítico e agir conscientemente sobre ela. Nos pautamos no modelo ideológico concebido por Freire (2011), que leva em consideração o processo histórico, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para distribuição dos bens culturais e econômicos. Partindo dessa concepção, buscamos contemplar neste estudo a participação consciente em uma prática educativa situada, pois acreditamos que isso pode contribuir para distribuição de poder na sociedade.

Posto isso, a proposta de educação que este trabalho adotou poderá servir como forma de luta e resistência frente à necessidade de valorização de seu povo, de seus fazeres, de sua cultura, de seu léxico e de suas memórias como forma de enfrentamento a pretensa hegemonia cultural e valorização identitária. Assim, defendemos uma formação escolar que trabalhe na

perspectiva de possibilitar ao estudante a consciência e autonomia para agir, valorizar e construir sua própria história e não apenas reproduzir os interesses hegemônicos da sociedade.

Diante desse entendimento, citamos os preceitos educacionais defendidos por Paulo Freire (2011) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, o autor postula que somente por meio da libertação dos “oprimidos” é possível constituir uma sociedade mais justa. Assim, acreditamos que, para o estudante do campo, se faz de extrema importância saber, (re)conhecer, identificar qual o seu papel dentro das relações sociais de trabalho e poder que cada um ocupa, valorizando também o seu léxico.

Nessa mesma linha, vale destacar que a referida obra trata da luta dos homens para sua própria libertação e, para tal, defende que é imprescindível que os “próprios oprimidos se saibam ou começem criticamente a saber-se oprimidos”. Isto posto, refletimos que uma educação de qualidade pensada nas peculiaridades do público que atende só se viabiliza, efetivamente, se oferece aos seus sujeitos a oportunidade e condições de, reflexivamente, “descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. (FREIRE, 2011, s.p.).

À vista disso, como produto acadêmico, esta pesquisa se justifica na sua iniciativa de pensar o ensino de Língua Portuguesa como uma ferramenta de empoderamento dos sujeitos campesinos nas suas lutas, como também no reconhecimento de sua identidade e sua visão crítica diante da sua realidade, pois entendemos que o estudo dessa temática coaduna com as inquietações presenciadas por nós e pelos docentes em prática em sala de aula nas escolas campesinas.

Compreendemos também ser responsabilidade das escolas do campo promoverem a inserção de seu público em práticas de letramento atuais e exigidas pela contemporaneidade. Essa proposta de ensino de Língua Portuguesa tem em vista os multiletramentos, assim sendo, defendemos que não basta que o tema desta pesquisa seja voltado e condizente com a população campesina, mas que ambicione promover a apropriação dos novos letramentos despontantes na sociedade hodierna, em um novo ambiente de comunicação. Na mesma lógica, orienta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Nessa perspectiva, utilizamos, nas oficinas propostas, metodologias de ensino que incluem as ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação como instrumento de inovação nas práticas de sala de aula desses alunos, como também instrumento promotor de seu protagonismo diante da sua realidade. Foram propostos também, durante as oficinas, a realização de desafios por jogos elaborados no *software Jclic* e em plataformas educacionais interativas. Esse planejamento buscou gerar mais interação e dinamicidade às atividades que compuseram o protótipo de ensino. O *software Jclic* e as plataformas sugeridas são um recurso gratuito, flexível para a criação de atividades e jogos educativos. Assim, acreditamos que esses recursos contribuíram de forma expressiva para o objetivo desta pesquisa.

Entendemos que a necessidade de partir da cultura campesina e lhe dar visibilidade não torna excludente a necessidade de que seus sujeitos, no contexto escolar, se apoderem de novos dispositivos, ferramentas e tecnologias que contribuam no seu processo de aprendizagem, como também na sua inserção em culturas digitais. Concebemos que as salas de aula são lugares de sentidos e significados que atravessam o que é social. Nesses locais se estabelecem o diálogo com as coisas do mundo, com a dinâmica de grupos em interlocução com fundamentos teóricos, ligados a diferentes projetos que se relacionam por meio da educação. Acreditamos que, quando assim estão associados, podem assumir o objetivo de transformação dos sujeitos e de sua coletividade. Nesse viés, sinaliza Rojo

Além disso, trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformadora, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2012, p. 8).

Isto posto, optamos por afunilar nosso trabalho de pesquisa pautando-nos no léxico, em especial, tendo como base dois tipos de dicionários: Dicionário da Educação do Campo e o Dicionário Escolar tipo 3<sup>2</sup>, trabalhados nas salas de aula. Vale destacar também que, nesta pesquisa, não desprezamos o fato de que se tratam de recursos diferentes (Dicionários Escolares

---

<sup>2</sup> Os dicionários de Tipo 3 devem contemplar uma proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental, com o mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes. “Devem cobrir um conjunto mais diverso e mais complexo de lexias, estendendo a experiência do aluno para todos os tipos de palavras (lexicais e gramaticais; simples e compostas; expressões idiomáticas; neologismos; palavras de uso restrito; etc.), e para um maior número de esferas públicas da comunicação, com destaque para a mídia e as produções escritas destinadas ao público infanto-juvenil, como os cadernos ou seções próprias para crianças e jovens (em revistas e jornais de grande circulação), a literatura infanto-juvenil e os materiais didáticos voltados para o ensino fundamental. A terminologia específica das diferentes áreas disciplinares curriculares do segundo segmento do ensino fundamental deve fazer-se significativamente presente.” (BRASIL, 2012, p.94)

e Dicionário do Campo), os dois tipos de dicionários utilizados têm propósitos comunicativos e finalidades diferentes.

No momento, nos atemos à linguagem utilizada em cada um, considerando que um deles, o dicionário escolar, é um dos critérios de classificação utilizados no PNLD – Dicionários, tendo em mente que “[...] um dicionário prestará serviços tão mais adequados quanto mais ajustados ao público a que se dirige forem o seu zelo descritivo e a representatividade de sua cobertura” (BRASIL, 2012, p. 17). O outro, o Dicionário da Educação do Campo presta-se a outro papel que é o

de construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais campesinos. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Também incluímos alguns verbetes que representam palavras-chave, ou que podem servir como ferramentas, do vocabulário de quem atualmente trabalha com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas. Alguns verbetes têm referência direta com experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje. Outros representam mediações de interpretação dessa dinâmica (CALDART, 2012, p. 13).

Por fim, importa dizer que as palavras a serem trabalhadas com os estudantes foram selecionadas a partir da vivência da professora-pesquisadora no trabalho com o ensino de Língua Portuguesa na escola do campo, considerando também os questionários aplicados com os alunos, a produção do gênero discursivo Relato de Memórias pelos alunos, as experiências, as marcas do local onde essa comunidade vive, as suas atividades sociais dentro e fora da escola e, por fim, os dicionários escolhidos para a pesquisa.

A escolha didática em adotar o léxico, como destaque neste trabalho, está relacionada ao fato de que entendemos que, por meio da língua, uma comunidade se perdura culturalmente, sendo essa uma forma de luta e resistência diante de uma pretensa uniformização cultural. O léxico pode ser então entendido como patrimônio social e cultural da comunidade em que circula, pois, por intermédio dele, os indivíduos interagem dialogicamente e registram seus saberes, pensamentos, memórias e suas relações com o seu meio. Dessa maneira, no presente trabalho, propomos uma intervenção pedagógica, utilizando por instrumento as oficinas pedagógicas, em sala de aula de turma de 9º ano, de uma escola campesina, onde a professora-pesquisadora atua como docente. Trata-se de um trabalho específico de pesquisa-ação.

Sobre o léxico, de acordo com Biderman (2001), ele é responsável por nomear e exprimir o universo de uma sociedade. Logo, o léxico mantém uma relação indissociável com

a história, a tradição e os costumes de um povo. Essa relação imbricada entre língua, cultura e sociedade nos remete ao fenômeno linguístico e, nesse estudo, à contribuição para que os estudantes da comunidade campesina de uma escola do Distrito Federal, construam um vocabulário com as palavras que são significativas para a realidade do campo, a partir da análise comparativa entre os dicionários escolares e o Dicionário da Educação do Campo.

Consideramos que a pesquisa-ação feita por meio de um estudo comparativo de palavras<sup>3</sup> nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo pode favorecer a ampliação vocabular desses estudantes, contribuir para a conscientização de como essas palavras são conhecidas dentro e fora dos ambientes campesinos e promover a criticidade dos sujeitos diante da realidade em que vivem. Pensamos também na necessidade de ofertar à modalidade educação do campo uma pesquisa acadêmica ligada ao léxico campesino que possa agregar um trabalho significativo diante dos poucos recursos pedagógicos e poucas pesquisas acadêmicas voltadas para esse público.

Sabendo da carência de materiais didáticos que alcancem determinados objetivos de aprendizagem, que estejam alinhados à realidade campesina, como também intencionem envolver o alunado em práticas de multiletramentos, em um contexto tecnológico e informational intrínseco à contemporaneidade, o intuito foi de elaborar um protótipo de ensino com base nos estudos de Rojo (2012). A autora considera os protótipos de ensino como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. (ROJO, 2012, p. 8)

O protótipo, sugerido por Rojo (2012), tem como estrutura basilar as sequências didáticas conceituadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como procedimento de ensino para os gêneros discursivos. Entretanto, para esta pesquisa, realizamos uma adaptação em relação ao formato indicado pela autora e optamos pelas oficinas e não pelas sequências didáticas por acreditarmos que aquelas serão mais adequadas ao trabalho com o léxico e aos objetivos da pesquisa.

Cabe sublinhar que, no âmbito educacional, a cada dia mais, compreende-se o distanciamento entre o que é oferecido como conteúdo ao aluno e o seu interesse em aprender. Vários fatores podem ser apontados como motivadores dessa discrepância: a inadequação das aulas, a insistência do sistema em práticas canônicas de ensino, a diversidade e o volume de

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, adotaremos o termo “palavras” indistintamente, mesmo sabendo que há diferentes definições sobre palavras, vocabulário, lexis, lexema, pois concordamos que esse é o conceito mais claro para o professor e, portanto, mais próximo à realidade de sala de aula.

informações dentre e fora do ambiente escolar, a disparidade entre o que é ensinado e o uso dessas aprendizagens nas práticas sociais dos aprendizes. Como consequência, nota-se a ineficácia da escola no seu papel primordial de conduzir o processo de crescimento e aprendizagem do alunado.

Nesse viés, este estudo almeja realizar o estreitamento entre a proposta didática e o próprio interesse do estudante. Sendo assim, elegemos as oficinas didáticas como recurso estratégico metodológico, por acreditarmos que poderão articular a teoria e a prática, colocando em evidência a ação de fazer dos discentes, reforçando a posição de protagonistas durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11), as oficinas didáticas são “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Assim, pensamos que, por intermédio das oficinas didáticas, os alunos podem construir experiências tangíveis, reflexivas e relevantes em relação aos objetos de ensino sobre os quais esta proposta se debruça.

Vale dizer, da mesma forma que, para este trabalho, adotamos a concepção de língua como um sistema em uso efetivo em contextos socio comunicativos, uma vez que o repertório linguístico de uma comunidade de falantes é constituído a partir de suas interações verbais. Considerando a interconexão da linguagem com a vida social, partimos da concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (1997), em que os enunciados são concebidos como unidades reais de comunicação e os gêneros discursivos como tipos de enunciados relativamente estáveis. Dessa maneira, para o teórico, a relação entre a linguagem e as atividades humanas são indissociáveis.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 261-262).

Além de Bakhtin (1997), este trabalho traz como suporte teórico os autores Dolz e Schneuwly (2004) que situam o gênero discursivo como objeto de ensino e se ancoram no fato de os gêneros discursivos serem uma ferramenta que permite ao aluno construir parâmetros

mais claros para compreender ou produzir textos. Dessa forma, esses parâmetros possibilitam ao estudante capturar os aspectos estruturais do texto, ampliando sua compreensão para aspectos sócio-históricos e culturais, o que contribui para uma consciência fundamental na construção reflexiva e crítica. Consolidando tal concepção, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) afirmam

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. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p.21).

Todo esse aporte teórico coaduna com as orientações estabelecidas pela BNCC, um documento normativo que indica quais aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas pelos estudantes, durante a Educação Básica, em qualquer território brasileiro. O documento determina que essas aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

No que tange à proposta de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, de maneira análoga à proposta dos PCN, a BNCC assume a adesão à perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem para o ensino. Diante disso, observa-se que a função social da língua é basilar, tendo os gêneros discursivos como centralidade. A finalidade dessa concepção de ensino é a formação autônoma, crítica e participativa dos estudantes na construção do processo de cidadania e sua integração à sociedade. Nesse sentido, a BNCC ratifica o texto como “centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Conforme mencionado, como forma de construção de conhecimento, elegemos o trabalho com a pesquisa-ação, com uma intervenção didática criada especialmente por meio de oficinas didáticas, pois entendemos que essa escolha permite ao aluno a aproximação entre os pressupostos teóricos e a prática, o que pode imprimir um olhar motivador às atividades propostas. Ademais, trata-se de um recurso profícuo no que concerne à construção do conhecimento a partir da ação/reflexão, levando o aluno a experienciar vivências concretas e significativas para sua realidade. Mais especificamente, a proposta de intervenção realizada neste estudo, se utiliza das narrativas de vida dos estudantes e da sua comunidade como instrumento de (re)construção e re(afirmação) identitária. Ao narrar, o estudante usa um

repertório recheado de suas experiências, recorre as memórias que constituem sua história; com isso, fomentar-se-á o uso de um vocabulário específico do campo, a elaboração de uma nova narrativa de si mesmo e uma (re)significação identitária.

Isto posto, partimos da seguinte **hipótese**: por meio de análise do estudo comparativo de alguns verbetes entre o dicionário escolar tipo 3 (pois esse se mostra mais adequado aos alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental), e o dicionário da Educação do Campo, pretende-se demonstrar que o dicionário escolar do PNLD (2012) não contempla ou não demonstra a realidade campesina, o que o torna distante e não efetivo no que diz respeito ao vocabulário dos alunos do campo.

Partindo desse pressuposto, no decorrer deste trabalho, analisam-se as seguintes **questões de pesquisa**:

- Como o ensino de Língua Portuguesa com o uso de dicionários pode colaborar na questão identitária do aluno campesino que não se reconhece pertencente ao campo?
- O estudo comparativo de palavras relativas ao contexto campesino nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo pode ampliar o léxico e a criticidade do alunado?
- Como mediar o processo de elaboração de um vocabulário do campo lexical campesino e inerente à realidade em que os alunos estão inseridos?
- Em que medida a criação de um protótipo de ensino pode contribuir nos multiletramentos e na inserção desses estudantes nas práticas sociais de uso da língua exigidas na atualidade?

Partindo dessas questões, no presente estudo, propomos como o **objetivo geral** a elaboração de um protótipo de ensino, que utilizará como instrumento as oficinas didáticas, adaptadas ao contexto em que serão aplicadas, com a finalidade de intervir em uma turma de 9º ano. Essas oficinas visam à elaboração de um vocabulário pertinente à realidade do aluno, buscando provocar uma visão crítica e reflexiva diante de seu contexto sociocultural.

A pesquisa tem como **objetivos específicos**:

- Desenvolver habilidade de pesquisa em dicionários, como ferramenta para ampliação da competência discursiva.
- Comparar as definições encontradas nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo de forma reflexiva.
- Promover o desenvolvimento crítico dos estudantes utilizando atividades que contribuam para ampliação do léxico e sua percepção diante do contexto que vivem.

- Fomentar o reconhecimento e reafirmação identitária campesina do aluno por intermédio das atividades sugeridas;
- Desenvolver os multiletramentos por via da leitura crítica e análise de textos multissemióticos;
- Proporcionar, por meio do protótipo de ensino, o acesso a recursos tecnológicos compreendidos como instrumentos para o consumo de textos multimodais.

Para melhor compreensão dos diferentes aspectos contemplados nesta dissertação, bem como a forma como se organiza, convém evidenciar que ela está estruturada em mais quatro seções, além da introdução e das considerações finais.

Na segunda seção, que trata dos fundamentos teóricos, incluímos para fundamentação do estudo documentos normativos que contribuíram para fundamentar a proposta de trabalho apresentada, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2019). No tocante aos teóricos, foram basilares: Freire (2011), Caldart (2012), Antunes (2012), Bezerra (1999), Biderman (1996), Souza (2014), Bakhtin (1997), Dolz; Schneuwly (2013), dentre outros.

Na seção três, é revelada a metodologia que orientou os passos deste estudo: a natureza, a abordagem e os procedimentos metodológicos percorridos para obtenção dos dados, a contextualização do ambiente e dos participantes da pesquisa como forma de melhor fundamentar a nossa ação.

Em seguida, na seção quatro, é exibida a proposta de intervenção pedagógica, com as atividades elaboradas por meio de oficinas didáticas. Trata-se de um protótipo de ensino, intitulado “O campo e as palavras”. Na quinta seção, expomos a descrição da aplicação das oficinas elaboradas e a análise dos dados obtidos. Por fim, concluímos esta dissertação com as considerações finais relativas à pesquisa e a apresentação das referências. Dessa forma, na próxima seção apresentamos a fundamentação teórica que embasam este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção da dissertação, apresentamos os pressupostos teóricos que subjazem a este trabalho. A partir da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, as teorias consideradas estruturais desta pesquisa estão dispostas em cinco subseções: i) Educação do Campo: histórico e diretrizes educacionais; ii) Língua, cultura, memória e identidade; iii) A lexicografia e a sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa; iv) Práticas de ensino de linguagem com foco nas práticas sociais; v) Multiletramentos e protótipos digitais.

### 2.1 Educação do Campo: histórico e diretrizes educacionais

A Educação do Campo somente pode ser entendida situando seu tempo e sua trajetória histórica de origem para assim olhar para a realidade brasileira atual. Dessa forma, considerando o contexto de aplicação desta pesquisa, é de extrema importância conhecer as diretrizes que pautam a Educação do Campo e como se deu sua formação historicamente, pois o estudo da problemática investigada aqui e a proposta intervenciva foi desenvolvida a partir dos princípios da Educação do Campo que são norteadores para esta prática pedagógica.

Historicamente, a colonização do território brasileiro aconteceu fundamentalmente no meio rural e, assim, nossa cultura foi fortemente influenciada pelas concepções societárias europeias trazidas pelo processo de colonização no século XVI. São fontes de vários preconceitos na sociedade brasileira que se reproduzem até os dias atuais, entre eles: os estigmas e desmerecimento dos povos do campo. (FERREIRA et al., 2017)

Segundo Ferreira e outros (2017), até meados de 1980, a população brasileira era tipicamente rural, entretanto, há poucos registros relacionados à educação praticada na época voltada para o público rural. A primeira menção à educação rural em documentos oficiais ocorre em 1934, mas, apenas em 1950, ações mais concretas são consolidadas tendo como foco apenas a alfabetização. Somente nas últimas décadas do século XX, surgem os movimentos em defesa da Educação do Campo, buscando romper com os mitos e a negação dos direitos desses povos. Nesse sentido, afirma Cavalcante

[...] A educação brasileira se desenvolveu de forma alheia à realidade rural e agrícola do Brasil. Assim, a educação do meio rural foi silenciada por mais de quatro séculos e quando aparece no ordenamento jurídico brasileiro se vincula a uma concepção salvacionista ou compensatória da educação, voltada aos interesses da elite e não como um instrumento de emancipação dos

camponeses (CAVALCANTE, 2011, p. 1-2 apud FERREIRA et al., 2017, p. 3, grifo da autora).

Vale ressaltar que o objetivo da educação ofertada aos camponeses até as primeiras décadas do século XX era restrito à alfabetização e tinha como projeto a manutenção das ideologias e interesses das oligarquias e patronatos agrícolas.

A partir de 1930 foi instaurada o modelo de educação rural conhecida como ruralismo pedagógico, cujo principal objetivo era fixar o sujeito no campo, diminuindo o processo de migração campo/cidade. Esse modelo buscava maquiar seus reais interesses, oferecendo e impondo aos camponeses a ideia de salvação diante das problemáticas historicamente enfrentadas por esses povos. Assim sendo, tinha seus fundamentos no projeto nacionalista, paternalista, coronelista e nos interesses de grandes latifúndios. Dessa forma, não buscava oferecer de fato uma educação adequada e de qualidade aos camponeses e servia primordialmente de instrumento aos meios de produção da época. (FERREIRA et. al, 2017)

O ruralismo pedagógico surge com a intenção de assinalar a educação rural com uma concepção pragmática e utilitária, enviesada por um projeto de nação nascido num contexto histórico, político e social paternalista, coronelista e dos grandes latifúndios, que enxergava o homem rural como um ser inferior (RAMAL, 2006, p. 20 apud FERREIRA et al., 2017, p. 4).

A educação rural renegava os saberes tradicionais, desvalorizando a cultura do campo e propagava a ideia de que a alfabetização já era suficiente, pois o trabalho desenvolvido no campo dispensava a apropriação de processos cognitivos mais complexos, e dessa forma, a concepção disseminada era que uma educação de qualidade não era necessária. Dessa maneira, a Educação do Campo surge como um projeto contrário ao modelo educacional da Educação Rural e, por isso, o uso do termo Educação do Campo se contrapõe à expressão Escola Rural.

Hoje, as orientações para o atendimento da Educação do Campo encontram-se fundamentadas no artigo 1º do Parecer nº 3/2008 do Ministério da Educação

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, p. 53).

É importante evidenciar que, apesar de essa modalidade ter base na legislação educacional vigente, estabelecendo um conjunto de princípios e de procedimentos, a concepção de educação rural e suas marcas são difundidas na sociedade como um todo até mesmo na

atualidade, trazendo para esses povos o estigma de pertencer a uma parcela atrasada, pobre e sem perspectiva da sociedade. Esse preconceito vai ao encontro dos interesses da pedagogia da hegemonia que está aliada a dominação pelo convencimento dos sujeitos, assim

Mesmo sentindo os efeitos da exploração de classe em seu cotidiano, os dominados passam a acreditar que sua condição de vida/trabalho é imutável, ou que pode ser mudada exclusivamente pelo esforço pessoal e/ ou pela ‘humanização’ do capitalismo (MARTINS e NEVES, 2012, p. 539 apud FERREIRA et al., 2017. p. 5).

Em oposição à concepção imprimida pelo “ruralismo pedagógico”, a Educação do Campo nasce enraizada nas lutas dos movimentos sociais e não se restringe à esfera educacional, está intrinsecamente relacionada à luta por qualidade de vida, por saneamento básico, por saúde, em defesa das minorias e se vincula à luta de outros movimentos sociais. Dessa maneira

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 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 (CALDART, 2008, p. 71).

Segundo Molina e Abreu (2011), a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que prioriza os diversos sujeitos sociais do campo. Esse modelo se contrapõe ao modelo de educação hegemônico difundido pela sociedade capitalista e pelos grandes proprietários de terra no Brasil. Assim, sua essência pedagógica e metodológica deve ser específica para pessoas do campo em seu espaço cultural, sem abandonar sua pluralidade como matriz de conhecimento em diversas áreas. Dessa forma, o princípio da educação do campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade.

A Educação do Campo luta por uma educação que promova a quebra de crenças preconceituosas, busca a produção de igualdade e justiça e nasce das demandas de seu povo, se contrapondo assim à estratificação social imposta pela classe hegemônica. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), para se ter uma política de Educação do Campo requer o entendimento de que campo e cidade estabelecem uma relação de horizontalidade, em que é fulcral o reconhecimento de que a cidade não é superior quando comparada ao campo. Assim sendo, de acordo com os autores, deve se combater a imagem deturpada de que o campo é um espaço de desrespeito cultural ou dissociado da vida intelectual ou acadêmica.

Destarte, esse modelo de educação se fundamenta originariamente como um elemento promotor de cidadania e se pauta pedagogicamente no respeito aos saberes e fazeres locais como ponto de partida para sua prática. Nesse sentido, se apoia na Pedagogia dos Oprimidos pensada por Paulo Freire (2011) e clama por uma pedagogia humanitária, pois nasce das necessidades de seus sujeitos; e emancipatória, pois pensa nesses sujeitos como produtores de sua própria história e não apenas multiplicadores de interesses de outros. Pensando na luta que permeia a realidade campesina, a escolarização da sua comunidade se faz prioritária, pois comprehende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos.

No que concerne à legislação vigente no Distrito Federal que versa sobre a Educação do Campo, temos como documentos norteadores o Currículo em Movimento (2018) que apresenta, pela primeira vez, a Educação do Campo como modalidade de ensino. Somado a esse, temos a publicação do Plano Distrital de Educação (PDE), que determina metas e estratégias para o planejamento da educação de 2015 a 2024. Especificamente, em sua Meta 8, o documento dispõe de 42 estratégias ligadas à Educação do Campo e seus desafios para atendimento das populações camponesas do Distrito Federal, a exemplo da estratégia 8.1

Garantir a estruturação curricular e pedagógica, voltada à realidade do campo em todos os níveis de ensino, enfatizando as realidades do campo em todos os níveis de ensino, enfatizando as diferentes linguagens e os diversos espaços pedagógicos conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 29).

Outro documento basilar para condução das atividades escolares nas Escolas do Campo diz respeito às Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo do Distrito Federal (2019) que propõe a garantia de que os direitos desses povos sejam respeitados, com intuito de amortizar a “enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo” (BRASIL, 2012, p. 4).

Instituir uma política pública para a Educação do Campo no Distrito Federal significa reconhecer que a organização dos saberes escolares deve estar vinculada aos saberes e fazeres dos sujeitos do campo, cujo modo de vida contribui para autoafirmar a identidade das populações camponesas e promover o seu reconhecimento. Tal política deverá, portanto, valorizar seu trabalho, sua história, seu modo de existência, seus conhecimentos e sua relação com a natureza, na condição de ser que a integra. Dessa forma, acredita-se que a escola possui um papel central no desenvolvimento das comunidades camponesas e deve contribuir para a percepção da possibilidade de desenvolvimento da qualidade de vida dos seus sujeitos que, ao fim, não precisa ter a emigração como única alternativa, mas perceber o campo e seu modo de vida como lugar de desenvolvimento e futuro para as gerações. Compreender a Educação do Campo a partir desse enfoque implica assegurar

o direito à igualdade, com respeito às diferenças (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 14).

Ainda conforme as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo no Distrito Federal, que norteiam a organização do trabalho pedagógico e orientam as unidades escolares, devem ser considerados os princípios da Educação do Campo, consolidados no art. 76 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

I. o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, religiosos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II. o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III. a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, aos fatores geográficos, culturais e ambientais locais, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 25).

Isto posto, entendemos que a Educação do Campo advém da cultura dos campões, portanto, o conhecimento de seus sujeitos não pode ser negado no contexto escolar. Também vale ressaltar que a proposta deste trabalho coaduna com as proposições da BNCC no que se refere às ações de adequação à realidade local, ao contexto e às características dos estudantes “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 17)

Nessa esteira, nos sustentamos também no arcabouço teórico freiriano quando o estudioso afirma que é fundamental que as práticas educativas estejam enraizadas em uma posição política consciente. Segundo Freire (2011), a educação domesticadora age na perspectiva da

[...] necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados e já na educação para a libertação não existem – ou ao menos não deveria haver – sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. (FREIRE, 2011, s.p.)

Desta forma, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado nas práticas de linguagem vinculadas à vida dos sujeitos, considerando, sobretudo, o entorno de sua realidade. Nesse sentido, buscamos combater as práticas de ensino que Freire (2011) nomeou de educação bancária, as quais priorizam leitura e produção de textos descontextualizados, com objetos de ensino já padronizados e com objetivo meramente conteudista. Buscamos, neste trabalho, privilegiar atividades que valorizam fatores e contextos político-ideológicos e que dão luz a historicidade dos sujeitos. Logo, é preciso ratificar que o modelo de educação ideológica, proposta por Freire, corrobora com a nossa proposta de intervenção, uma vez que pretendemos que nossas atividades levem, potencialmente, o estudante à consciência política de ser quem é, que combatam as crenças que desmerecem a cultura campesina e que seu vocabulário possa contribuir efetivamente no processo de reconhecimento identitário dos alunos.

Propomos, dessa maneira, colaborar para o resgate cultural e para relação de pertencimento dessa comunidade, por meio do processo de escrita do aluno e do estudo do léxico da sua comunidade, estimulando o discente para a produção de conhecimento sobre si, seu lugar, sua história, valores e a cultura local. Logo, no cerne de todas as atividades a serem desenvolvidas nesta pesquisa, estão os princípios e as matrizes da Educação do Campo que vão ao encontro da proposta de cumprir de fato o que se objetiva.

## 2.2 Língua, cultura, memória e identidade

De acordo com Seabra (2015), adquirir uma linguagem consiste em pertencer e participar de atividades comuns em uma dada comunidade, “significa fazer parte de uma tradição, compartilhar uma história e, portanto, ter acesso a uma memória coletiva, repleta de histórias, alusões, opiniões, receitas e outras coisas que nos fazem humanos.” (SEABRA, 2015, p. 65).

Nesse sentido, a linguagem se constitui como um instrumento da cultura, pelo qual se expressam os membros de uma comunidade, assim dizendo, a linguagem pode ser entendida como uma prática cultural. Duranti (2000) afirma que “a linguagem é como um conjunto de práticas que desempenha um papel essencial na mediação de aspectos materiais e imaginários da existência humana e, em consequência, na criação de maneiras singulares de estar no mundo.” (DURANTI, 2000 apud SEABRA, 2015, p.67)

Sabendo da íntima relação entre linguagem e cultura, cabe a investigação do seu conceito, conquanto não é tarefa fácil chegarmos ao conceito preciso de cultura, a julgar por ser

um conceito muito problemático e, até mesmo, criticado pela antropologia contemporânea quando se pauta em uma noção globalizadora. Entretanto, não nos cabe aqui discutir qual seria o conceito mais apropriado devido a sua complexidade, pois nem ao menos entre os antropólogos há consenso de um único conceito do que seja cultura. Compreende-se que cultura é um termo de amplitude e complexibilidade que carrega em si muitos significados. No entanto, podemos afirmar que a cultura caracteriza a identidade de um grupo social, diz respeito aos costumes e tradições de um povo aprendidos e passados de geração em geração e edificados por meio do convívio em sociedade ao longo do tempo. Ainda sobre cultura, Marilena Chaui (2000) defende que

Cultura passou a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa civilização, mas, em segundo lugar, passou a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros humanos e com a Natureza, relações que se transformam e variam. Agora, Cultura torna-se sinônimo de História. A Natureza é o reino da repetição; a Cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo. (CHAUI, 2000, p. 373).

Dentro de um determinado contexto social, o indivíduo constrói e usufrui de manifestações que trazem identidade à cultura local, visto que comportamentos e edificações se tornam representações de determinada sociedade ou local. Conforme já mencionado, a cultura não é uma e sim, múltipla, reconhecendo-se diferentes culturas dentro do mesmo espaço territorial.

De modo igual, Duranti (2000) afirma que “cada teoria supõe um plano de investigação próprio, mas todas elas juntas formam um amplo suporte para o estudo da cultura e para a análise da língua como ferramenta social e conceitual, uma vez produto e instrumento dessa cultura.” (DURANTI, 2000, p. 77 apud SEABRA, 2015, p. 72). Desse modo, nos importa compreender que a língua se patenteia como parte da cultura de uma comunidade e, por meio do seu léxico, os seus participantes se comunicam, expressam seus valores, revelam suas emoções, registram suas histórias. Logo é imprescindível que a língua, como objeto de estudo, esteja atrelada à cultura na qual está inserida. Não podendo negar, dessa forma, que o léxico é também um patrimônio cultural de uma comunidade.

Nessa direção, Seabra (2015) afirma que especialistas em Lexicologia têm buscado assumir proposições que retratam a língua, a cultura e a sociedade, como a seguinte

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira

via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade. Em vista disso, o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a história cultural da comunidade. Desse modo, o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus membros estruturam o mundo que os rodeia e designam as diferentes esferas do conhecimento. Assim, na medida em que o léxico recorta realidades de mundo, define, também, fatos de cultura. (OLIVEIRA; ISQUERDO, 1998, p.7 apud SEABRA, 2015, p. 81).

Outro aspecto a que este estudo se concentra, diz respeito à questão da identidade, tema que hoje tem despertado interesse de estudiosos das Ciências Sociais e Ciências Humanas e tem sido abordado em suas pesquisas por inúmeras áreas científicas. Essa diversidade de abordagens teórico-metodológicas põe em evidência a sua complexidade.

Para Holland et al. (1998) citado por Paschoal (2013), identidade é um conceito que relaciona teorias de vários ramos da psicologia, psicologia social, antropologia, sociologia e, também, de áreas interdisciplinares como estudos culturais. Por essa razão, devido à transdisciplinaridade da questão, não é também nosso objetivo discutir, neste estudo, ou fazer julgamento de valor em relação a qualquer nomenclatura (identidade social, identidade cultural e identidade linguística), muito menos nos filiar à uma teoria ou à outra, partimos de uma perspectiva sociológica, pois entendemos que, conforme preconiza Jöel Candau (2011) citado por Souza (2014), a identidade é como um estado construído socialmente e que sempre acontece nas relações dialógicas com o outro e, assim, essa relação está em (re)construção permanente por ser um processo contínuo.

Nessa esteira, exibindo a interação entre o interno e o externo, Hall (2006) declara que a identidade é “formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11 apud SOUZA, 2014, p. 92). Diante disso, a identidade é modificada constantemente pelos sistemas culturais e, nesse sentido, as identidades são construídas sempre em relação ao outro e às comunidades das quais participam, em outras palavras, é determinada historicamente. Ainda sobre identidade, o pesquisador desenvolve

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num dialogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. [...] A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. (HALL, 2006, p. 11-2 apud SOUZA, 2014, p. 92).

Para Souza (2014) as identidades são submetidas à influência de toda ordem, ao ambiente cultural e social fragmentado e comum ao sujeito pós-moderno. Segundo Hall (2006) citado por Souza (2014), dentre essas influências, destaca-se a cultura nacional. Essa concerne ao discurso que vincula o indivíduo à nação, à terra, à cultura local, situa o sujeito, no tempo e no espaço, vincula-o a esses elementos no que diz respeito aos sistemas de identificação. Por consequência, a ação da cultura nacional produz sentidos que influenciam e organizam “tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”, assim “as culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre a ‘nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 51 apud Souza, 2014, p.94). Para Hall, a nação diz respeito a qualquer comunidade simbólica, ligada a um determinado território e a uma comunidade linguística.

Nesse mesmo viés, Canclini (2006) afirma que “estabeleceu-se que ter uma identidade equivalia a ter uma nação, uma entidade espacialmente delimitada, onde tudo aquilo compartilhado pelos que a habitam – língua, objetos, costumes – os diferenciaria dos demais de forma nítida”. (CANCLINI, 2006, p. 115 apud SOUZA, 2014, p. 95).

Sendo a identidade receptora de inúmeras influências, não seria legítimo desconsiderar os efeitos da globalização na sua formação, pois essa, inegavelmente, submete qualquer cultura à sua intervenção. Em outros termos, podemos pontuar que com a globalização as identidades interagem diretamente com outras culturas, outras ideologias. Assim sendo, a globalização pode ser analisada como os processos “atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”. (HALL, 2006, p. 67 apud SOUZA, 2014, p. 95). Diante do cenário cultural redesenhado pela globalização

a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2006, p. 21 apud SOUZA, 2014, p. 96).

Como demonstrado, o tema identidade se faz demasiadamente complexo, e não é nossa finalidade pormenorizá-lo em todos os seus aspectos, entretanto cabe ainda uma última questão importante para este estudo, o fato de que as identidades são construídas dentro do discurso. Nesse sentido, Hall (2011) indica que as identidades são lidas como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. [...] as

identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’, sempre, que elas são representações”. (HALL, 2011, p. 112 apud SOUZA, 2014, p. 97).

Por conseguinte, Hall (2011) esclarece que, no plano discursivo, os sujeitos são convocados para assumirem seus papéis sociais, pois a identidade pode ser considerada um ponto de encontro que une os diversos discursos e práticas culturais a que os sujeitos estão expostos e que os interpelam. (HALL, 2011, p. 111-2 apud SOUZA, 2014, p. 97).

Dessa forma, é necessário pensar na identidade como a forma que o sujeito se identifica e como ele se posiciona diante dos discursos culturais aos quais ele tem contato. A identidade se monta, de maneira complexa, nas relações e interações com as culturas, influenciadas pelo interno e pelo externo, entre o eu e a sociedade e, desse modo, os discursos culturais servem de pilares no processo de identificação. Por esse motivo, é fundamental trazer à tona o papel da memória nesse processo.

É em razão da construção discursiva da identidade que se faz necessário recorrer à memória: é preciso revolver o passado para narrar-se, para construir uma identidade, para constituir-se como sujeito diante do outro e posicionar-se dentro do grupo. Esse, portanto, é o ponto que liga a identidade à memória e torna possível a afirmação de Candau que “a memória é a identidade em ação”. (SOUZA, 2014. p. 98)

Dessa forma, podemos entender que o desenvolvimento da construção da identidade está, intimamente, relacionado à atividade memorial de reconstituição do passado, pois a memória traz a identidade para o discurso, pois habilita o sujeito a narrar sobre si mesmo.

Ecleia Bosi (1994) nos apresenta, na sua definição, que lembrar é reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. Pesquisas que tratam, concomitantemente, de memória e identidade tratam também de atribuição de significados e valores. E, principalmente, quando voltadas a ações educativas oportuniza a identificação do sujeito dentro de uma comunidade e também incluído em uma escala global.

Sobre memória individual e coletiva, um dos primeiros teóricos a tratar do tema foi o sociólogo Maurice Halbwachs. Para Halbwachs (1990), a memória, por mais individual e pessoal que seja, é permeada por uma construção social. Ivan Izquierdo (2003) explica que, por não viverem de maneira isolada, os indivíduos criam vínculos sociais e afetivos buscando similaridades de comportamento e também de memórias individuais e que, a partir disso, criam uma memória social e coletiva. Desse modo, partindo da fundamentação de Halbwachs (1990), as memórias se interligam e são construídas pelos grupos sociais, os indivíduos se lembram, mas os grupos sociais elencam o que será memorável, e dará base à construção da identidade.

Segundo Souza (2014), o processo de rememorização vai além de apenas trazer o passado para o tempo presente, trata-se de um instrumento para reavaliações, autoconhecimento, sendo então uma importante ferramenta para (re)construção da identidade por meio do acionamento de recursos da faculdade mnemônica humana. Vale ressaltar que a memória tem, fundamentalmente, caráter ressignificador no que concerne à identidade do sujeito, pois é base a partir da qual o sujeito retoma experiências do passado e (re)constrói sua identidade.

Nesse sentido, a memória individual é sempre influenciada também pela memória coletiva, pois trata-se de um processo dialógico que se estabelece em convivência com memória de outros, como também as memórias individuais são permeadas por ideias, experiências trazidas do ambiente externo, a cultura em que o sujeito está inserido. Logo, a memória individual não está fechada em si mesma, recebe influências de outras memórias e está em permanente interação sendo constituída, de certa forma, pelas influências culturais, sociais e coletivas a que está exposta. Assim

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público (HALL, 2006, apud SOUZA, 2014, p. 92).

Em síntese, a memória é o instrumento que permite a atuação do passado no presente e pode ser observada como fonte de referentes identitários, como instrumento atuante na reconfiguração das identidades na medida em que permite que o sujeito se apodere das lembranças do passado para consolidar uma nova posição identitária. A psicóloga Sônia Grubits Oliveira explica que

A construção da Identidade é um processo muito complexo, que ocorre entre diferentes níveis, se processa nos planos sexual, social, profissional, entre outros, a partir de identificações. No plano social, os valores culturais se formam através de normas, hábitos, leis e preconceitos e são fatores determinantes na construção da Identidade (OLIVEIRA, 1996, p. 32).

Cabe lembrar também que memória e identidade estabelecem entre si uma relação imbricada, indissociável, se reforçam mutuamente; dessa forma, não há busca por identidade sem que se recorra à memória e, inversamente, na atividade de rememorização é inevitável trazer à tona o sentimento de identidade, pertencimento (CANDAU, 2011, apud SOUZA, 2014, p. 103).

Isto posto, é necessário esclarecer que o trabalho de pesquisa e a proposta de intervenção realizada neste estudo, entende o papel modelador da cultura e da memória em relação à identidade e, assim, se utilizará das narrações de vida dos estudantes e da sua comunidade, não como atos de rememorações despretensiosos, mas sim como instrumento de (re)construção e re(afirmação) identitária.

Nessa lógica, recorremos também a BNCC quando esta descreve que os estudantes dos Anos Finais, público alvo desta pesquisa, inserem-se em uma faixa etária que é marcada por intensas mudanças, transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018, p. 60, grifo nosso).

Acreditamos, dessa forma, que o trabalho desenvolvido com atividades pedagógicas de resgate memorial poderá promover no alunado uma avaliação crítica que, consequentemente, poderá interferir na forma como esse estudante se percebe. Ao narrar-se, o sujeito dispõe do repertório de suas experiências, recorre às memórias que constituem sua história, utiliza de um vocabulário familiar, elaborando, assim, uma nova narrativa de si mesmo, se (re)significando identitariamente.

Entendemos que a multiplicidade de identidades tão presente e marcada pelo movimento de globalização econômica, política e cultural não pode ser negada, e por isso, é evidente a necessidade de se evidenciar a formação identitária dentro das comunidades a que os sujeitos se vinculam. Acreditamos que as identidades são construídas a partir das relações que estabelecem entre si e, nesse sentido, a memória constituída por meio de suas relações favorece a ideia de pertencimento, com um legado de significados representativos em sua história. Desse modo, confiamos na ideia de que o resgate memorial tem a habilidade de promover o conhecimento sobre si e, de uma maneira mais ampla, sobre o processo histórico-político que o sujeito está inserido.

### **2.3 A lexicografia e a sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa**

Esta pesquisa traz no cerne de sua proposta o trabalho com o léxico para assim cumprir seu objetivo interventivo de mediar a elaboração de um vocabulário do campo lexical com palavras pertinentes à realidade campesina, na qual os alunos estão inseridos e, dessa forma,

possibilitar o desenvolvimento crítico dos estudantes, por meio de atividades que contribuam para ampliação do léxico e sua percepção diante do contexto que vivem. Portanto, não seria possível realizar tal tarefa sem nos debruçarmos no papel do léxico e da lexicografia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.

Contribuições de autoras como Antunes (2012, p. 27) são importantes, uma vez que, segundo ela, o léxico de uma língua pode ser definido como “o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. De acordo com a autora, juntamente com a morfossintaxe e a fonologia, o léxico é concebido como um grande componente da língua. Entretanto, tendo como referência nossas práticas pedagógicas em sala de aula, reconhecemos que, muitas vezes, o trabalho com o léxico e com o vocabulário ocupa lugar secundário nas salas de aula, enfim marginalizado no ensino de língua materna.

A grosso modo, podemos dizer que o léxico de língua é o conjunto de palavras que os falantes utilizam para se expressar e interagir dentro de suas relações sociais; desse modo, quanto mais rico for o acervo lexical do falante, mais amplo for seu repertório, maior será sua condição de compreensão e produção linguística. Nessa perspectiva, Zilles (2003, apud FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 23) afirma que “o aumento do conhecimento lexical leva a um desenvolvimento das habilidades dos alunos tanto em termos receptivos (leitura e compreensão oral) como produtivos (fala e escrita)”.

Entretanto, o que se pode notar no contexto educacional é que, erroneamente, as atividades propostas de trabalho com o léxico aos alunos, quase sempre, se restringem à pesquisa mecânica do significado das palavras da “lição” em estudo em dicionários, entendendo que, dessa forma, o estudante estaria ampliando o seu campo lexical. Entretanto, o que se percebe é que contemplar apenas o estudo da palavra isolada e sua definição não proporciona ao aluno uma reflexão crítica e a possibilidade de alargar o conhecimento lexical do aluno.

Da mesma maneira, Bezerra (1999) revela que o ensino do léxico continua enfatizado no estudo da palavra isolada e sua definição, não sendo necessária uma reflexão por parte do aluno, limitando-o a identificar apenas um significado para uma determinada palavra empregada em um contexto específico, impedindo que ele perceba as variadas significações da mesma. Para a autora, o estudo do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa ainda acontece de forma descontextualizada, apesar de o vocabulário ser parte da rotina das pessoas, pois não é considerado o texto como um todo, menos ainda a relação entre o oral e o escrito em registros variados.

Outra contribuição vem de Kleiman (1997), a autora reconhece que o conhecimento do vocabulário contribui para o processo de leitura, mas que a definição da palavra em si não se equipara ao papel peculiar do contexto. Logo, entendemos que o trabalho com o vocabulário não deve ser realizado à parte da compreensão do texto na sua globalidade. Pensando que o uso da língua e sua proficiência é imprescindível para construção do sujeito autônomo e eficiente nas práticas sociais que a linguagem ocorre, entendemos ser responsabilidade da escola fomentar a preparação dos alunos para essa realidade e propiciar aos discentes a oportunidade de ampliar o seu vocabulário e sua criticidade diante do uso do léxico nas construções linguísticas, que dão sentido e colaboram com o que se deseja expressar.

Dessa forma, não é possível desconsiderar o poder que o domínio do léxico pode oferecer ao sujeito para a sua proficiência linguística aplicada aos contextos comunicativos e para as práticas de uso da linguagem nas suas relações sociais; logo cabe destacar a importância da ciência da lexicografia para o ensino de língua materna. Nessa área de estudo, no Brasil, temos contribuições importantes da lexicógrafa Maria Tereza Camargo Biderman.

Atualmente a lexicografia se expande e assume modalidades várias em função do vasto público, das grandes massas sequiosas de informações sobre a sua língua, sobre as línguas estrangeiras e sobre o universo. O dicionário se tornou um objeto de consumo de primeira necessidade (BIDERMAN, 1984, p. 3).

Em outro estudo, a autora destaca que “[...] o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (BIDERMAN, 1996, p. 27). Segundo ensinamentos da autora, qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade.

Dada a importância do vocabulário para o desempenho linguístico do indivíduo, é fundamental que as escolas busquem ressignificar o trabalho didático-pedagógico. Nesse cenário, é imprescindível compreender o papel do dicionário nas estratégias de ensino/aprendizagem da língua materna e os princípios teóricos metodológicos acerca do seu uso em sala de aula.

De acordo com Krieger (2007), citada por De Grandi e Nadin (2020), não é difícil encontrar nas escolas exemplares de dicionários para uso dos estudantes; entretanto, é notório o desconhecimento dos professores em relação a essa obra. A autora destaca que “[...] esse desconhecimento está relacionado à organização estrutural, à tipologia, entre outros componentes das obras lexicográficas” (KRIEGER, 2007, p. 299 apud DE GRANDI; NANDIN 2020, p. 5056) e complementa afirmando que a escola restringe o potencial didático do

dicionário à busca de respostas pontuais, não fomentando a prática social de consulta, limitando sua utilização.

Para Krieger (2007), alguns fatores dificultam o uso produtivo do dicionário nas práticas de sala de aula, tais como: a falta de conhecimento da disciplina de lexicografia, a falta de tradição de crítica lexicográfica no país, os poucos estudos voltados para área, a ausência de conceitos claros sobre a qualidade de dicionários e a ideia errônea que os dicionários se diferenciam apenas pela quantidade de entrada, como obras únicas e neutras.

Nessa mesma linha de estudo, Daré Vargas (2019) defende o conceito de letramento lexicográfico como práticas pedagógicas que buscam a formação lexicográfica tanto para estudantes como para professores

Essa formação lexicográfica, tal como o letramento, propicia aos estudantes apropriarem-se da obra lexicográfica, de modo a perceberem-na não apenas como um livro de consultas esporádicas sobre as definições ou equivalentes das palavras, mas como um objeto intermediador das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o dicionário é concebido como suporte para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais (DARÉ VARGAS, 2019, p. 1936).

Assim, significa dizer que o letramento lexicográfico proporciona “conhecer todas as possibilidades e potencialidades da obra lexicográfica, reconhecer seu valor social e a ideologia que a perpassa, por meio de um trabalho sistemático sobre o seu funcionamento e a(s) língua(s) que apresenta.” (DARÉ VARGAS, 2019, p. 1936)

Dessa forma, recorremos à Lexicografia Pedagógica. Vale destacar que um dos seus objetivos consiste em evidenciar a produtividade do uso do dicionário em diferentes situações de aprendizado. Para Krieger; Müller (2019, p.1952), “essa linha de investigação tenta romper, com o ‘desconhecimento’ dos dicionários, em especial, daquelas obras cujas propostas lexicográficas são voltadas ao ensino em vários níveis”.

Da mesma maneira, De Grandi e Nadin (2020) explicitam

A Lexicografia Pedagógica é uma vertente da Lexicografia que se dedica, entre outras questões, a reflexões teórico-metodológicas relativas à elaboração e ao uso de dicionários como material didático complementar em sala de aula. Defendemos, com base nos princípios da Lexicografia Pedagógica, que o dicionário (de aprendizagem, escolar, *learner's dictionary* etc.) pode contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento da competência léxica e, por consequência, da competência comunicativa do aprendiz (DE GRANDI; NADIN, 2020, p. 5055, grifo dos autores).

Os autores complementam ainda dizendo que, ao observarmos os componentes da microestrutura do dicionário e da macroestrutura, nota-se que são muitos os aspectos para que

uma obra possa atender às necessidades de usuário específico. “Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com algumas deficiências, os dicionários existentes podem ser um material didático complementar eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, e o professor pode tirar proveito desse recurso” (DE GRANDI; NADIN, 2020, p. 5059). Desse modo, acreditamos que o dicionário, como instrumento pedagógico, pode ampliar o léxico e servirá também, de forma substancial, para a proposta deste trabalho: a elaboração de um protótipo de ensino, que objetiva colaborar na produção de um vocabulário pertinente à realidade do aluno.

O léxico, segundo Leffa (2000, p. 19), é um elemento decisivo na identificação de uma língua, “a língua não é só o léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e distingue das outras”. Já o dicionário escolar deve ser caracterizado por seu caráter pedagógico, no sentido de ser uma contribuição ao ensino e a aprendizagem de uma língua materna e/ou uma língua estrangeira, já que esse é, em tese, um dos fatores que o diferencia dos demais dicionários.

Nesse sentido, podemos afirmar que o dicionário escolar como instrumento didático é apropriado para ampliação do conhecimento do estudante e, por assim ser, facilita o desenvolvimento de outras competências necessárias ao aprendizado. Entretanto, sabemos que, como já foi mencionado, a escola ainda falha em relação ao seu uso e a exploração de sua potencialidade didática, pois o que vemos, na prática de sala de aula, é a sua aplicação restrita a consultas eventuais. As atividades realizadas com o uso de dicionário, comumente, não contemplam a análise crítica das definições apresentadas, não se preocupa com a origem das palavras. Mais raramente ainda se vê um trabalho voltado para os aspectos discursivos, ideológicos e históricos presentes nesse recurso.

No que diz respeito ao Dicionário da Educação do Campo, trata-se de obra dirigida a educadores das Escolas do Campo, pesquisadores da área da educação, estudantes de ensino médio à pós-graduação, integrantes dos movimentos sociais e lideranças sindicais e políticas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora. (CALDART et. al, 2012).

Os dicionários de língua trazem o registro do repertório de entradas e definições de uma língua. Essas obras são elaboradas de acordo com critérios e sistematizações. Ao passo que o estudo do léxico ganha visibilidade nas salas de aula, a importância dos dicionários é reconhecida no contexto educacional. Dessa maneira, é progressiva a preocupação em oferecer atividades que sejam elaboradas considerando o papel dos dicionários como recurso pedagógico produtivo.

Nossa experiência em sala de aula nos mostra que, no âmbito escolar, a importância do dicionário vem ganhando espaço à medida que aumenta a preocupação com o ensino do léxico.

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [que] abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades (BIDERMAN, 2001, p. 179).

Dado o exposto, compreendemos que, na aplicação de um projeto interventivo no contexto escolar, o dicionário escolar e o Dicionário da Educação do Campo utilizados como recursos pedagógicos, podem favorecer a aprendizagem dos estudantes, pois tratam-se de excelentes ferramentas<sup>5</sup> para aquisição e melhoria do vocabulário dos discentes. Acreditamos, do mesmo modo que, a partir da pesquisa empreendida e o trabalho com o léxico em sala de aula, pode subsidiar mecanismos para que o aluno amplie não apenas o léxico, mas também sua criticidade diante da sua realidade e, dessa forma, poderá realizar escolhas conscientes que coadunem com sua posição política no mundo.

#### **2.4 Práticas de ensino de linguagem com o foco nas práticas sociais**

Os estudos linguísticos contemporâneos apontam que, apesar de ampla difusão da concepção dialógica de língua, as aulas de Língua Portuguesa promovidas nas escolas ainda corroboram o distanciamento entre as teorias linguísticas atuais e as práticas sociais de uso da escrita. Certos de que esse equívoco gera nos alunos a visão de que a escola está distante da sua realidade, recorremos ao Interacionismo Sociodiscursivo - ISD, postulado pela Escola de Genebra, para propor uma intervenção pedagógica que busque promover atividades que aproximem o projeto de escrita do aluno como um produto inerente à realidade e ao contexto social.

Tal perspectiva coaduna-se com o disposto na BNCC em relação às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito à capacidade de “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87).

Uma competência dessa natureza é particularmente cara à nossa pesquisa, no sentido de que procuramos contribuir para práticas de ensino-aprendizagem de língua materna voltadas para o autoconhecimento e fortalecimento das identidades dos sujeitos do campo, bem como para a valorização dos saberes e da cultura da comunidade participante.

Assumir essa premissa implica compreender o caráter essencialmente dialógico da linguagem, que transcende a materialidade linguística de que se ocupa a gramática, produzindo discursos inextricavelmente relacionados ao contexto sócio-histórico em que se realizam, posto que, qualquer que seja o objeto do discurso, ele

já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] O próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada (BAKHTIN, 1997, p. 300).

Isso significa que a língua é um lugar de interação social, haja vista que todo enunciado é um elo em uma cadeia de enunciados, vinculado a enunciados anteriores e que provoca a responsividade do interlocutor. Dessa forma, a língua se constitui num instrumento de ação sobre o mundo e sobre o outro, conforme a concepção enunciativo-discursiva, postulada por Bakhtin (1997).

Logo, percebe-se que a língua vai muito além de um sistema de formas, ela é fundamentalmente social e dialógica. Por isso mesmo apresenta um poderoso potencial de contribuir para a construção e afirmação identitária dos sujeitos, ao garantir-lhes a possibilidade de compreender a si mesmo, o outro e o mundo, de se expressar, negociar sentidos e agir na vida social.

É por essa razão que defendemos práticas de ensino-aprendizagem de língua materna que deem conta da interação social real de que nossos estudantes participam e podem vir a participar em suas vidas cotidianas. Cumpre à escola superar o modelo de aulas de língua materna caracterizadas por uma visão fragmentada da língua e isolada das situações comunicativas reais em que a língua funciona.

Nesse sentido, o ISD propõe a análise do texto de uma perspectiva descendente, o que significa uma abordagem que parte da interação social, passando pelo gênero, para abordar finalmente a materialidade textual. A perspectiva defendida pela escola genebrina, que inclui

entre seus principais nomes, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros, refuta as abordagens e os métodos tradicionais e baseia-se na concepção do ensino de língua materna por meio de uma didática da diversificação, “destinada a dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, compreendendo que, com essa base, os alunos desenvolveriam, posteriormente, uma maestria textual, tanto em relação aos aspectos de produção quanto aos de compreensão-interpretação” (BRONCKART, apud BUNZEN, 2004, s.p.).

Para Bunzen (2004, s.p.), “o que a ‘Escola de Genebra’ vai propor é justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais”. Nesse viés, o que se pretende de fato é desenvolver o pleno domínio da língua, a fim de contribuir para a inclusão dos sujeitos, de forma consciente e ativa, nos processos sociais mediados pela linguagem.

O desenvolvimento da competência linguística, por sua vez, não se realiza fora do pleno domínio dos gêneros discursivos, haja vista que todo texto se materializa necessariamente por meio de um gênero. É a partir daí que práticas de ensino-aprendizagem pautadas no domínio dos gêneros assuma um papel preponderante para o Interacionismo Sociodiscursivo.

#### 2.4.1 O papel dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa

Nas últimas décadas, os documentos norteadores da educação nacional, como os PCN e, mais recentemente, a BNCC, defendem enfaticamente práticas de ensino-aprendizagem de linguagem pautadas nos gêneros textuais/discursivos, mesmo porque “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Fica evidente, portanto, o papel fundamental dos gêneros considerando a função social da linguagem. É na compreensão da imbricada relação entre a linguagem e a prática social mais ampla que se fundamentam as práticas de ensino de língua materna centradas nos gêneros textuais/discursivos. Por essa razão, se desaconselham práticas de ensino focadas na análise de textos fragmentados, descontextualizados, artificialmente construídos e trabalhados apenas na perspectiva linguística normativa, haja vista que

a língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciação concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos

na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Nesse sentido, as práticas de linguagem centradas no ensino-aprendizagem dos gêneros visam à superação das práticas tradicionais de ensino de língua materna, em direção ao desenvolvimento da competência discursiva para a plena participação social dos sujeitos, como concerne à função social da escola.

A interdependência entre gêneros textuais/discursivos e práticas sociais deriva da própria concepção de gênero. Os gêneros são as formas típicas que os enunciados assumem, conforme os diversos campos de atividade humana, a intencionalidade discursiva e as condições de produção. Essas formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, se caracterizam pelo conteúdo temático, o estilo e a composição. O tema diz respeito ao que é dizível em dado gênero; a composição se refere à estrutura do texto, às partes que o compõem; o estilo, finalmente, se relaciona a “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Dada a relação entre os gêneros do discurso e os campos de atividade humana, aqueles são, tanto quanto estes, inesgotáveis. Além disso, os gêneros são apenas relativamente estáveis, já que tendem a se modificar, acompanhando as transformações sociais.

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 60).

Compreendendo os gêneros discursivos dessa forma, podemos afirmar que existem infinitas possibilidades de situações comunicativas, portanto, existem também incontáveis possibilidades de gêneros, um número ilimitado, como afirma Bakhtin. Assim, tendo como referência os infinitos gêneros discursivos disponíveis na língua, suas produções discursivas surgem a partir de realizações concretas de situações comunicativas e, nesse caso, os estudantes partem de suas experiências pessoais, de suas realidades, rememorando fatos significativos de suas vidas que serão ressignificados na escrita e na troca de experiências.

Vale ressaltar, por ser essencial para nossa pesquisa, a compreensão do “gênero” como instrumento, conforme preconiza a Escola de Genebra. Para Dolz & Schneuwly (2004, p. 61), “O gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino de produção de textos orais e escritos”. Assim, podemos dizer que os gêneros são explorados como instrumentos que criam a

possibilidade de comunicação, ou seja, são vistos como fulcrais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e para sua participação nas esferas sociais.

Diante da importância do domínio dos gêneros para o efetivo uso da língua, é importante que a escola funcione como um espaço de mediação no processo de apropriação desses instrumentos linguísticos. Para Bronckart, a capacidade de realizar atividades de linguagem se dá pela mediação, em que as gerações precedentes proporcionam às descendentes o acesso ao conjunto de pré-construídos. Nesse sentido, ele defende que a escola adote um “procedimento didático explícito” a fim de proporcionar aos alunos o reconhecimento dos mecanismos de construção dos textos, explicitando suas características típicas (BRONCKART, 1999 apud MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 27).

O enquadre teórico do ISD apresenta cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no âmbito do ensino da língua: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas, capacidades multissemióticas e capacidades de significação (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 29). Para essa tarefa, o interacionismo adota dois dispositivos, o modelo didático de gênero (MDG) e a sequência didática.

Os modelos didáticos de gêneros visam a apresentar as dimensões ensináveis do gênero, a saber, definição geral do gênero; parâmetros do contexto comunicativo; conteúdos específicos; estrutura textual global; operações languageiras e suas marcas linguísticas (DI PIERTO; SCHNEUWLY, 2000, apud MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 32). Os MDG são construídos pelo professor não para aplicação direta ao aluno como conteúdo, mas para subsidiar a elaboração das sequências didáticas.

Embora não seja objetivo nosso trabalhar com as sequências didáticas, consideramos importante apresentar considerações sobre o modelo, já que vamos focar no modelo dos autores, não na mesma sequência adotada por eles.

As sequências didáticas, por sua vez, consistem num “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, sistemáticas em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 apud MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 33), visando a contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de gênero. A concepção original de sequência didática prevê uma produção inicial, seguida de um número flexível de módulos voltados para o estudo de textos do gênero em questão, fechando com uma produção final.

No Brasil, a proposta de sequência didática idealizada pelos autores suíços tem sido discutida, adaptada e ampliada por muitos pesquisadores, como observam Magalhães e Cristóvão (2018).

De fato, pensar no ensino-aprendizagem de gêneros em uma perspectiva sociointeracionista, isto é, compreender os gêneros como instrumentos a serviço da interação comunicativa e não como fins em si mesmos, comporta a possibilidade de adaptação da sequência didática conforme as especificidades de determinadas situações comunicativas, dada a diversidade dos usos sociais da linguagem que podem ser contemplados no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem. O trabalho com sequência didática é, em sua própria concepção, “muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 46).

Dessa forma, adotamos neste trabalho o interacionismo sociodiscursivo como princípio norteador, no sentido da primazia do trabalho com a linguagem considerando a sua função social, resguardando as possíveis adaptações de cunho didático, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, as especificidades da nossa realidade e os interesses e necessidades dos nossos estudantes.

Destarte, apresentamos na próxima seção o gênero discursivo Relato de Memórias, cuja escolha foi motivada, principalmente, por favorecer o uso da linguagem vinculada ao seu uso social e não apartado das experiências dos estudantes.

#### 2.4.2 Gênero discursivo - Relato de Memórias

Não é incomum encontrarmos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa que apontam a distância entre o que é ensinado nas escolas e o uso real da língua escrita em suas práticas sociais. Esse equívoco suscita no estudante a percepção de que escola está apartada da concepção dialógica da língua, o que não fomenta a escrita do aluno como uma atividade inerente à vida prática, cotidiana, pois muito se veem atividades de produção textual serem propostas como uma estratégia puramente avaliativa e, em casos mais absurdos, como uma forma de punição ao aluno. Nesses casos, o professor indica os “erros” e não promove qualquer reflexão a respeito da relação imbricada entre as práticas sociais e a vida escolar, tornando a escrita na escola uma atividade com fim em si mesma.

Levando em consideração esses apontamentos e tendo como referência o espaço de sala de aula e o ensino de Língua Portuguesa, podemos destacar que a promoção de estratégias e atividades diferenciadas que garantam o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes para que estes consigam se expressar, compreender e ser compreendido nos espaços

sociais que circulam, deve ser fundamental no planejamento pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

Conforme já foi afirmado, as orientações advindas dos PCN, até a documentação orientadora mais recente, a BNCC, legitimam o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos como instrumento essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e sua participação com autonomia e protagonismo nas práticas sociais. Assim sendo, a proposta da BNCC dá preponderância, centralidade ao texto “como unidade de trabalho”, buscando “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Dito isso, é necessário explicitar também que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Os gêneros discursivos existentes em nossa língua estão presentes no nosso cotidiano em forma de aula, debates, mensagens, receita, notícia, relato pessoal oral ou escrito, dentre outros. Cada gênero discursivo tem a sua particularidade, afinal, não se escreve um bilhete como se escreve uma carta, uma notícia é diferente de uma reportagem porque cada um tem a sua função, por exemplo. Logo, acreditamos que, como os gêneros discursivos se realizam nos textos que circulam nas esferas sociais, conforme preconiza Bakhtin (1997), e quando trabalhamos a produção textual nessa perspectiva, é mais significativo para o aluno, pois a sua função de uso torna-se evidente. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros discursivos na escola, especificamente o gênero discursivo Relato de Memórias, se mostra como uma ferramenta valiosa, uma vez que, sua funcionalidade favorece a comunicação mais espontânea e próxima do repertório do aluno.

Ademais, a escolha em trabalhar com texto memorialista está fundamentada no fato de que esse gênero discursivo associa em sua composição características apropriadas para que os estudantes partam das suas realidades e tragam para a produção escrita as suas experiências vividas, com uma linguagem simples, autoral e ao mesmo tempo profunda, dado o seu caráter intimista, ou seja, permite que o aluno acesse suas vivências para compor sua prática discursiva, dando segurança e aproximando o discente da atividade de produção textual. Assim, essa proposta também se enquadra nas orientações dos PCN de Língua Portuguesa quando detalham

que “o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los” (BRASIL, 1997, p.48).

Dessa maneira, elegemos o gênero discursivo Relato de Memórias, pois acreditamos que o ato mnemônico é adequado como matriz de referência identitária para os alunos. Do mesmo modo, concebemos que, por meio das memórias dos alunos e da sua comunidade, será possível acessar aspectos sócio-históricos e culturais importantes, entre outros o vocabulário ao qual o aluno recorre nas situações comunicativas, o que é basilar para este estudo.

Nesse viés, Souza (2014, p. 110) revela que “a memória é um dos pilares em que se funda a identidade”. Logo, é possível afirmar que o gênero discursivo em questão poderá intervir positivamente no fortalecimento identitário do aluno. Acreditamos que, partindo das suas vivências pessoais, das memórias de sua família e dos sujeitos com os quais se relaciona, o estudante refletirá sobre seu eu, sobre o mundo e sobre suas relações e, com isso, possa compreender o seu papel diante da sua própria vida.

Segundo Francischini e Barros (2017) o gênero discursivo Relato de Memória remete à exposição de fatos pessoais ou relatos históricos inventivos ou reais, cumprindo a atribuição de uma ferramenta mediadora importante, dado que as identidades são constituídas e reconstituídas e esse processo é mostrado por meio da linguagem.

Nosso estudo sobre o gênero discursivo Relato de Memórias e o contato com materiais didáticos diversos, nos mostra que a nomenclatura utilizada para sua designação não é única, havendo muita proximidade ou até certa confusão em relação à nomenclatura, uma vez que podemos encontrar o gênero descrito como relato de memória, relato pessoal, relato de experiência vivida/pessoal ou até mesmo relato apenas. Dolz; Schneuwly (2004, p.60) associam o gênero relato de experiência vivida ao domínio da “documentação e memorização das ações humanas” e à tipologia do “relatar”, representadas pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo.

No que concerne à estrutura composicional do gênero discursivo, encontramos a seguinte definição

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espaço/periódio.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/periódio focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocadas pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e,

dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator

e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.

f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado (BRÄKLING, 2009, mimeo, apud MELO; AMADO, 2015, p.80).

Como já mencionamos, para realização do trabalho com o gênero discursivo Relato de Memórias em sala de aula, apoiamos este estudo na concepção bakhtiniana acerca da constituição do enunciado. Para Bakhtin (1997, p.283) o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são três os elementos indissociáveis à ideia de gênero do discurso.

No que se refere ao gênero discursivo Relato de Memórias, o conteúdo temático está relacionado ao tema em si, as lembranças narradas pelo estudante-autor que de alguma forma foram acionadas no processo de rememoração. Em relação ao estilo, podemos associar a forma particular, a escolha individual com que o aluno utilizará a linguagem para externalizar, relatar o passado vivido. Trata-se da escolha linguística do estudante para, de fato, escrever o episódio que deseja, ou seja, diz respeito às questões da organização textual, dos elementos utilizados para progressão textual, como também da construção da coesão e da coerência no texto. Refere-se ainda ao modo e ao emprego dos tempos verbais na progressão do texto e na cronologia do fato narrado. Quanto à estrutura composicional, o texto memorialístico corresponde a uma narrativa em que o narrador conta uma história (sua ou de outra pessoa) em tom intimista, confessional, com predomínio da primeira pessoa do discurso.

Diante do exposto, elegemos o gênero discursivo Relato de Memórias como um elemento gerador das palavras para compor o vocabulário no final da aplicação das oficinas, como também uma maneira de reforçar a identidade do aluno. Nessa mesma perspectiva, afirma Souza

é inegável o papel modelador da memória em relação à identidade, pois o que é objeto de rememoração, a forma como é rememorado e o significado atribuído ao passado, no presente determinam o modo como a identidade será reconstruída, reafirmada. Isto é, a memória promove uma revisão autocrítica que interfere na maneira como o indivíduo se percebe, como se mostra aos demais e como se deixa perceber, ou seja, a memória influencia na forma de identificação do sujeito. (SOUZA, 2014, p. 111)

Entendemos que a escrita de memórias é capaz de articular a palavra e a subjetividade do aluno, pois é motivada por uma situação real de comunicação, assim quando o estudante redige sobre si, sobre o território que vive, sobre as suas próprias vivências ou da sua comunidade, ele toma para si a consciência do que escreve, seleciona o que e como quer contar.

Esse processo de partilha de vivências favorece a construção de situações comunicativas, da mesma maneira que provoca atitude reflexiva do aluno sobre suas escolhas, sobre quem é, sobre sua identidade. Logo, acreditamos que a reflexão operacionada pelo resgate de experiências do seu próprio mundo traz à tona a compreensão sobre seu eu.

## 2.5 Multiletramentos e protótipo de ensino

As práticas sociais de leitura e escrita, inegavelmente, circulam no ambiente virtual e tecnológico, apontando a necessidade de se pensar no uso das linguagens também nesse contexto. Lemke, já em 1998, afirmava que “novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado. Podemos nos comunicar, de forma inédita, com maior frequência e intimidade com as comunidades mais diversas em termos geográficos e culturais” (LEMKE, 2010 [1998], p.460).

Nesse sentido, é possível dizer que os estudos da linguagem não se abstêm da discussão relacionada às práticas de leitura e escrita à luz das tecnologias (TIC<sup>4</sup>) e, dessa forma, trazem à tona os desafios da linguística na atualidade, considerando a multiplicidade semiótica e cultural dos textos contemporâneos aos quais os alunos têm se deparado nas suas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

A BNCC destaca a dinamicidade de língua e a necessidade de constante atualização em relação às novas práticas de uso da língua

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC<sup>5</sup>) (BRASIL, 1998, p.20).

Rojo (2017) também declara que o mundo e suas formas de comunicação mudaram significativamente nas últimas décadas, o que trouxe para a escola, para além dos letramentos convencionais, os novos e múltiplos letramentos (multiletramentos) exigidos pelas tecnologias digitais, com seus novos textos, procedimentos e mentalidades.

Ainda em relação às tecnologias digitais, a BNCC orienta que a escola deve garantir aos alunos o desenvolvimento da competência

---

<sup>4</sup> Tecnologias da informação e da Comunicação.

<sup>5</sup> Tecnologias digitais de informação e comunicação.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Considerando tais aspectos, esta pesquisa buscou trabalhar os multiletramentos, por via da leitura crítica e análise de textos multissemióticos, e promover aproximação dos estudantes à recursos tecnológicos, utilizando ferramentas digitais no protótipo de ensino que será sugerido. Sendo assim, apresentamos conceitos relativos aos multiletramentos, como também aos protótipos de ensino usados como ferramenta pedagógica.

### 2.5.1 Multiletramentos

O conceito de pedagogia de multiletramentos, segundo Rojo (2012), foi inaugurado em 1996, em um manifesto nomeado de *A Pedagogy of Multiliteracies- Designing Social Futures*. Esse manifesto é oriundo do colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em que se postulava o papel da escola em efetivar na sua prática o uso dos novos letramentos, com a introdução das TICS e o reconhecimento das multiculturas existentes na realidade de sala de aula.

O Grupo de Nova Londres questionava o desrespeito e a intolerância relacionada à diversidade cultural, o que promovia conflitos sociais graves, logo acreditavam que a omissão dessa temática na escola ocasionava o agravamento desta realidade. Rojo (2012) também aponta que a utilização de ferramentas de acesso à comunicação e à informação pelos jovens já acontecia há anos, logo emergia a carência de um novo conceito que abarcasse a multimodalidade dos textos, dessa maneira o grupo designou esse conceito como multiletramentos. À visto disso, a autora conceitua os multiletramentos como práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e, por consequência, das diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula e não apenas a cultura valorizada. Ainda em relação ao conceito de multiletramentos, Rojo complementa

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade, a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

No que se refere à multiplicidade cultural, a BNCC explicita que compete à escola garantir o trato com a diversidade, com a diferença, portanto, seria encargo da escola

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2018, p. 69).

É necessário destacar que as sociedades urbanas, quando comparadas às sociedades campesinas, são mais fortemente marcadas pela multiplicidade cultural trazidas pela realidade globalizada. Já nas comunidades do campo, percebe-se que essa influência é mais tímida, mais tardia, entretanto essas comunidades, mesmo com recursos tecnológicos limitados, carecem, cada dia mais, se apropriarem desses saberes para, inclusive, exercerem sua cidadania de forma real e ativa. De acordo com Lemke

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos sociais voluntários, com ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isto seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez (LEMKE, 2010 [1998], p. 458).

Precisamos considerar, portanto, que não se trata de uma opção para essas comunidades a aceitação das tecnologias em suas rotinas, pois elas já estão impostas pela atualidade, e no contexto educacional essa realidade também não pode ser negada ou negligenciada. Dessa forma, é essencial que a pedagogia dos multiletramentos seja uma realidade nas escolas do campo considerando a multissemioses ou multimodalidade dos textos contemporâneos que também circulam nessas sociedades e que exigem os multiletramentos dos seus leitores para uma compreensão efetiva.

Ainda citando Lemke

Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Toda prática letrada de construção de significado estabelece relação de interdependência com habilidades que vão desde a navegação no teclado até a virada de uma página, da composição à encadernação, da edição às vendas e distribuição (no caso das tecnologias impressas). Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (LATOUR, 1993). (LEMKE, 2010 [1998], p. 459)

Dessa forma, acreditamos que os multiletramentos habilita o estudante para situações de comunicação mais atuais de leitura e escrita e, consequentemente, são necessárias novas habilidades que ultrapassem o uso da escrita estática no papel, levando o leitor a se posicionar criticamente diante dos recursos usados, fazendo escolhas conscientes sobre quais caminhos pretende percorrer no texto. (ROJO, 2012)

Seguindo as inferências de Rojo (2012), vale ressaltar que os textos atuais não são caracterizados apenas por serem multi, mas, principalmente, por serem hiper: hipertexto. O conceito de hipertexto é apresentado por Lemke (2010 [1998], p. 471), ele diz que em um primeiro momento de aprendizagem interativa, os textos foram somente transpostos do impresso para “uma nova mídia de demonstração”, o que não acarretou em uma mudança significativa em relação “à natureza de aprendizagem”. O autor já afirmava, na época, como os textos se tornariam hipertextos

Mas tão logo os textos online se tornem digitais (em oposição a imagens em bitmap da página), ele é facilmente pesquisável. E se pode ser pesquisável, pode ser indexado e estabelecer referência com outros textos. Agora, o texto é simultaneamente um banco de dados, e o hipertexto nasce (NELSON 1974, LANDOW 1992, BOLTER 1991 e 1998). [...] Agora, a aprendizagem muda (LEMKE, 2010 [1998], p. 471).

Considerando tais aspectos, esta pesquisa ambiciona levar ao público campesino essa experiência, aliando o conhecimento local, partindo da sua própria cultura e ampliando às aprendizagens com o uso de tecnologias, multiletramentos, multimídias, pois acreditamos ser possível exponenciar as aprendizagens e o interesse do alunado com essas ferramentas digitais propostas no material didático, que será uma via para que esses recursos adentrem às salas de aula das escolas do campo. Nos apoiando nos pressupostos apresentados, consideramos os protótipos de ensino, concebidos por Rojo, uma ferramenta capaz de promover multiletramentos e de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa.

### 2.5.2 Protótipos de ensino

O termo protótipo (arquétipo), em termos gerais, é um conceito que representa a ideia de um primeiro modelo de algo, ainda em fase de experimentação, em fase de teste para avaliação de seu uso. Rojo (2017, p. 210), com a finalidade de apresentar uma acepção mais geral em seu estudo, cita o conceito de protótipo de acordo com a Wikipédia

Protótipo é um produto de trabalho da fase de testes e/ou planejamento de um projeto.

O termo *protótipo* é usado em uma variedade de contextos, incluindo semântica, design, eletrônica e programação de software. Um protótipo é geralmente usado para avaliar um novo design para aumentar a precisão por analistas de sistema e usuários (WIKIPÉDIA, 2022, grifo do autor).

Entretanto, a autora revela que a concepção de protótipo de ensino se assemelha menos ao senso comum e mais a ideia de *prototype* da engenharia de *software*

Na Engenharia de *Software*, protótipo é um sistema/modelo (um *website* ou outro *software*) sem funcionalidades inteligentes (acesso a banco de dados, por exemplo), podendo conter apenas funcionalidades gráficas. Utilizado para fins de ilustração e melhor entendimento, geralmente em reuniões entre a equipe de Análise de Sistemas e o contratante (WIKIPÉDIA, 2022, grifo do autor).

Rojo (2017) revela que a escolha do termo advém da engenharia de *software* e diz respeito a um sistema/modelo (*website* ou outro *software*) sem funcionalidade inteligentes, com acesso a banco de dados, contendo apenas funcionalidades gráficas. (informação verbal)<sup>6</sup>. Sendo assim, o protótipo é um material digital aberto, acessível para ser preenchido, acabado pelo professor/aluno. Eles são estruturados por múltiplas linguagens, o que lhes atribui a multimodalidade, e exigem para sua compreensão múltiplas habilidades dos estudantes, exigindo também os multiletramentos.

Trata-se então de um modelo prévio, que tende a ser aprimorado, em virtude de um projeto maior. No contexto pedagógico, conforme já foi exposto, os protótipos de ensino são concebidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. (ROJO, 2012, p. 8).

Ainda, de acordo com Rojo (2017), o protótipo é, geralmente, um material em arquivo PDF, em que o docente cumpre papel de mediador no processo de ensino. O professor pode navegar e interagir de forma direcionada, mas com autonomia para realizar a escolha de qual caminho seguir no processo. Por fim, a autora explica que os protótipos devem possibilitar ao docente as possibilidades de escolha de acervos de textos e mídias alternativos ao acervo principal da proposta didática, sendo, portanto, um material colaborativo e investigativo. Para melhor esclarecer quais são os elementos do protótipo de ensino, a autora sistematiza, na figura abaixo, quais são características fundamentais.

---

<sup>6</sup> Fala da Prof.<sup>a</sup> Roxane Rojo na Conferência: Protótipos Didáticos e Gêneros Digitais, no Webinário do Profletras (2020).

Figura 1- Características dos Protótipo de Ensino

Características	Características
 <b>Esqueleto - composto de princípios</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de ensino, de aprendizagem, objetivos, características dos objetos (gêneros, esferas, modos, mídias)</li> <li>• robustos o suficiente para garantir o ensino</li> </ul>	 <b>Nas nuvens</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capacidade de armazenamento</li> <li>• acessibilidade democrática</li> </ul>
 <b>Hipermídia e Multissemióse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar semioses e mídias em diálogo</li> <li>• Estrutura hipertextual, hipermídia e multimodal</li> </ul>	 <b>Ferramentas colaborativas públicas e gratuitas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir interação colaborativa entre professor(es) e aluno(s)</li> <li>• Ex: Prezi, Google Docs, etc.</li> </ul>
 <b>Multicultural</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sempre combinando diferentes coleções</li> <li>• Mas garantindo o papel cosmopolita da escola em direção ao "fratrimônio"</li> </ul>	 <b>Ferramentas combinadas a bancos de dados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar preparação do professor</li> <li>• Permitir flexibilidade e adaptabilidade</li> </ul>

Fonte: Rojo (2017, p.212)

Apesar da potencialidade pedagógica das tecnologias aplicadas em sala de aula, Rojo (2012) adverte que devemos ter em mente que o grande desafio não é reconhecer as particularidades dos textos multimodais, multissemióticos, mas a utilização de metodologias em sala de aula que acompanhem as demandas desses textos.

Considerando o exposto, optamos pelo protótipo de ensino como recurso pedagógico para nossa proposta de intervenção, em razão de reconhecermos que sua configuração pode promover a dinamização das aulas, a integração dos multiletramentos com as atividades pedagógicas e que, potencialmente, é uma estratégia de grande eficácia no processo de ensino e aprendizagem, pois além de proporcionar ao aluno o contato com inúmeros gêneros discursivos, é uma forma de ressignificar as aulas com múltiplas linguagens.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia que orientou os passos desta pesquisa: a natureza, a abordagem e os procedimentos metodológicos percorridos para obtenção dos dados, como forma de melhor fundamentar a nossa ação intervintiva e garantir, dessa forma, a eficácia da nossa proposta de intervenção.

#### 3.1 Fundamentos metodológicos

A escola é um espaço social por excelência e, em virtude disso, é um ambiente em que a observação e a reflexão devem fazer parte. Analisar a escola como esse ambiente sociocultural significa compreendê-la na sua dinamicidade e reconhecê-la como um campo profícuo para o fomento de pesquisas empenhadas com a melhoria do ensino. Ademais, as demandas da sociedade como um todo são refletidas na realidade do chão da sala de aula por ser um espaço social de convivência, indagação e manifestação sincera de como a sociedade se coloca diante da realidade em que está inserida. Tal condição requer reflexão, estudo e ação por parte de todo professor.

Destarte, a educação em si tem a capacidade de exceder o seu papel de repassar conhecimento e desempenha um papel transformador perante seus agentes e, em uma perspectiva mais ampla, diante da sociedade. Em vista disso, a pesquisa se constitui como fonte de conhecimento, ação e transformação da realidade educacional e também social para o professor que se encoraja a se debruçar sobre sua própria prática, buscando respostas e caminhos para as demandas apresentadas no âmbito da escola.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), as escolas e, especialmente, as salas de aula, se mostram como espaços privilegiados para a pesquisa qualitativa, com base no interpretativismo que busca entender as ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. Nessa perspectiva, optamos neste trabalho pela pesquisa aplicada, de cunho qualitativo, e pela pesquisa-ação como forma de procedimento.

A pesquisa aplicada gera conhecimento visando à solução de um problema, dessa forma, a pesquisa dessa natureza atende aos objetivos do presente trabalho na medida em que permite associar o trabalho de pesquisa do professor ao seu fazer pedagógico, consequentemente possibilita ao docente o seu aperfeiçoamento profissional, sua melhor compreensão sobre o seu papel e promover mudanças no ambiente pesquisado, conforme

concerne ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS.

Quanto à abordagem qualitativa, importa dizer que é apropriada na pesquisa em educação, haja vista que, em função da sua complexidade, essa permite aproximação dos objetos de estudo, o que excepcionalmente seria possível com as abordagens quantitativas. Para Godoy

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p. 21)

Neste estudo, admitimos o caráter político e social, por esse motivo reconhecemos sua natureza subjetiva. Logo, outro referencial que fundamenta esta pesquisa, como já foi mencionado, diz respeito ao interpretativismo, o qual impõe como finalidade da pesquisa a compreensão e a interpretação. Dessa forma, o pesquisador observa a realidade e elabora, a partir dela, sua interpretação. Assim, “o que é valorizado, na relação do sujeito com o objeto de investigação, são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo.” (LIMA; SOUSA, 2011, p.27)

Considerando que esta pesquisa, sua questão e seus objetivos tiveram origem a partir da experiência da professora-pesquisadora e suas inquietações com o ensino de Língua Portuguesa em uma escola do campo, adotamos como método de pesquisa a pesquisa-ação, pois concebemos que ela nos aproxima do nosso intuito maior, a transformação da realidade local. Cabe esclarecer que não aspiramos por uma transformação material e imediatista, pois entendemos a complexidade que as questões de linguagem, culturais e identitárias carregam, mas confiamos nossa proposta às palavras de Thiolent

Encontramos outras situações nas quais os objetivos são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se vêem soluções a curto prazo como, por exemplo, nos casos de secas, efeitos da propriedade fundiária, etc. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 18).

O mesmo estudioso complementa que a pesquisa-ação é bastante apropriada para pesquisas sociais e do campo da educação, já que se trata de um método especialmente desenvolvido para pesquisas com seres humanos. Além disso, a pesquisa-ação visa buscar

soluções para problemas identificados no âmbito pesquisado e integra os participantes da pesquisa não só na etapa de investigação como nos momentos de proposição de soluções, manifestação de pontos de vista e participação das ações para enfrentamento de problemas.

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Dessa forma, o próprio pesquisador aplica e analisa os dados do estudo e, principalmente, propõe soluções para os problemas identificados. Isso porque essa forma de investigação amplia as condições de o pesquisador produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo e, por conseguinte, mais prático. Além disso, os participantes da pesquisa também contribuem ativamente na identificação de problemas de sua realidade e na proposição de soluções mediadas pelo uso da linguagem.

Dito isso, acreditamos que a pesquisa-ação nos oferece o suporte necessário para intervir didaticamente em uma turma de 9º ano, uma vez que, de acordo com Thiollent, esse procedimento “encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’.” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Assim acreditamos que, com esta pesquisa, podemos contribuir para que os estudantes manifestem a sua voz e elaborem um vocabulário que corresponda à realidade e, dessa forma, amplie seu domínio lexical e sua criticidade diante do espaço político que ocupam na sociedade.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

A definição do tema desta pesquisa corresponde a uma necessidade oriunda da realidade educacional do campo em que a professora-pesquisadora atua e ambicionou buscar soluções de como oportunizar ao aluno a consciência de quem é e demonstrar como o reconhecimento de sua identidade é valioso para o encorajamento e a apropriação de seus direitos sociais, além de mostrar a importância do vocabulário. Com o intuito de dar respostas às questões que esta pesquisa trouxe para reflexão e auxiliar de forma humanitária a formação cidadã do estudante do campo, o desenvolvimento da pesquisa foi realizado seguindo algumas etapas.

Primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a literatura produzida acerca da nossa área de interesse, o que aconteceu ao longo de todo o estudo. Ainda durante essa etapa, foi produzida a escrita do projeto de pesquisa que foi submetido e aprovado, sob número do parecer 5.168.876, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia.

Para melhor delimitação das palavras que constituiriam parte do estudo comparativo, os estudantes responderam a um questionário elaborado pela professora-pesquisadora, para verificação do contexto sociocultural dos alunos. Foi realizado o levantamento sobre o local onde residem, o tempo de ingresso na unidade escolar, as suas práticas de estudo, o uso de equipamentos tecnológicos fora da escola e a sua composição familiar. É importante dizer que, neste momento, pretendeu-se apenas realizar uma sondagem, sem discutir nenhuma temática, com objetivo de obter a opinião do aluno de forma neutra, portanto trata-se de um levantamento prévio.

Ainda na primeira etapa do desenvolvimento da pesquisa, deu-se início à escrita do relatório de qualificação e, concomitantemente, de um protótipo de ensino, elaborado por meio de oficinas didáticas. Em seguida, na oportunidade do exame de qualificação, o relatório foi apreciado e aprovado por uma banca da Universidade Federal de Uberlândia, no dia 28/06/2022.

No segundo momento, após apreciação e aprovação da banca de qualificação, foram realizados os ajustes necessários na pesquisa. Em seguida, foi promovida uma reunião pedagógica na unidade de ensino para apresentação da proposta de trabalho à equipe gestora e também aos professores que atuam na escola, com intuito de divulgar a pesquisa no ambiente em que seria aplicada.

Posteriormente, após autorização do gestor e da equipe pedagógica e diretiva, a pesquisa foi apresentada aos alunos, em sala de aula, e aos responsáveis pelos menores de 18 anos em reunião de pais ocorrida em 08/10/2022, prevista no calendário escolar e referente ao 3º bimestre do corrente ano letivo corrente. No ato da entrega e leitura dos termos, os alunos e responsáveis foram informados de que a pesquisa prevê geração e coleta de dados, mas que fica resguardado o sigilo da identidade dos participantes. Foram orientados também que a participação na pesquisa é facultativa e que, caso houvesse recusa, isso não acarretaria qualquer prejuízo para aqueles que não desejavam fazer parte. Após a devida apresentação do projeto, os Termos de Assentimento (TAM), para os alunos menores entre 12 e 18 anos incompletos e os Termos Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos responsáveis pelos alunos menores de 18 anos foram devidamente subscritos. Dessa forma, participaram da pesquisa todos os

alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que cumpriram a exigência da assinatura dos termos, totalizando 22 discentes da turma selecionada. Conforme consta no TCLE e no TAM, os colaboradores ficaram livres para encerrar a sua participação, em qualquer fase da realização, garantida a destruição de todos os dados e/ou materiais de coleta referentes às pessoas envolvidas.

Na terceira etapa, terminados os procedimentos formais, após a conclusão das assinaturas dos termos, iniciou-se a aplicação da proposta de intervenção. A aplicação da proposta ocorreu entre os dias 17/10/2022 à 08/12/2022. A proposta interventiva foi aplicada, por meio de um protótipo de ensino, intitulado: O campo e as palavras. O protótipo de ensino teve como instrumento metodológico as oficinas didáticas, pois reconhecemos que se trata de um instrumento capaz de aproximar o conteúdo curricular ao interesse e o protagonismo do estudante, para tanto recorremos a temáticas que, de fato, circulam nos ambientes sociais dos alunos, combatendo assim estratégias didáticas apartadas da vivência ou do interesse do estudante.

Importa reforçar que as atividades foram executadas e realizadas no âmbito da sala de aula e que todas as atividades referentes à pesquisa ocorreram no período das aulas regulares, portanto, não se utilizou o contra turno. Para a geração dos dados, foram feitos registros em diário de campo pela professora-pesquisadora. Foram produzidos textos pelos alunos, em conformidade com as convenções do gênero discursivo Relato de Memórias, e atividades diversas que prestigiaram o estudo do léxico e, no final, foi produzido, pelos estudantes, um vocabulário elaborado no decorrer da realização das oficinas. Todo esse material compôs o *corpus* de análise.

As atividades desenvolvidas no âmbito deste estudo não foram gravadas, já as atividades que consideramos importantes foram fotografadas, mas sem identificação. As atividades aconteceram no tempo e no espaço regular de aula, haja vista que os conteúdos, objetivos e estratégias traçados estão em consonância com os documentos oficiais que regem a educação nacional, como a BNCC, com o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para o 9º ano do Ensino Fundamental, como também seguem as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica da Educação do Campo para a Rede Pública do Distrito Federal.

No que diz respeito à análise crítica de riscos e benefícios, podemos afirmar que a pesquisa não apresentou riscos aos participantes, pois as atividades aplicadas não fugiram à rotina da escola no que diz respeito à sua natureza, circunscritas à discussão, leitura, pesquisa e produção de textos. Outrossim, conforme determina a resolução 196/96, foi garantido o

anonimato de todos os participantes, sendo mantido o sigilo absoluto dos nomes dos envolvidos. Para a divulgação dos resultados da pesquisa, os participantes foram referenciados por meio de códigos correspondentes ao aluno 1, aluno 2 etc., com a finalidade de conferir maior proteção à identidade dos participantes. Ainda relacionado ao sigilo, é importante destacar que a escola também não foi identificada.

Por último, empreendemos a descrição da aplicação da proposta de intervenção e realizamos a análise dos resultados, baseados na fundamentação teórica e nos estudos realizados. Cabe dizer que o produto final da intervenção, o vocabulário da realidade campesina elaborado pelos estudantes, foi exposto aos demais alunos no Festival Cultural, evento que faz parte do calendário pedagógico da instituição e compôs parte do Inventário Social, Cultural e Ambiental da Escola<sup>7</sup>.

### 3.3 Ambiente de aplicação e participantes da pesquisa

Diante da abordagem qualitativa da pesquisa, se faz necessária a apresentação da unidade escolar onde realizamos este estudo e dos participantes envolvidos. Para um entendimento claro do ambiente e dos participantes da pesquisa, algumas informações foram descritas em quadros resumidos elaborados pela professora-pesquisadora.

#### 3.3.1 Ambiente de aplicação

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada a 15 km de distância do centro urbano mais próximo, na área rural da região administrativa de Ceilândia, sendo essa RA a maior do Distrito Federal, com quase 500 mil moradores.

A escola foi construída em 1968 e, desde a sua fundação, busca acompanhar as demandas e o crescimento populacional e da comunidade. A instituição oferta hoje todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, pois de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a comunidade local estudava apenas até a série que era ofertada

---

<sup>7</sup> “O Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental constitui-se num instrumento investigativo letivo, dialógico e dialético que tem como objetivo reconhecer os elementos educativos presentes no território camponês[...]” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 43)

“O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais e imateriais de uma determinada realidade”. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 44)

pela escola e interrompiam seus estudos quando surgia a necessidade de estudar em outra unidade, devido às longas distâncias, à dificuldade de transporte, ao custo da locomoção, ao tempo de trajeto, entre outros problemas.

Nesse sentido, seguindo as orientações do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, que preza pela garantia do direito à uma educação do e no campo “pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve se dar a partir de sua própria história, cultura e necessidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 44), a unidade escolar oferta à comunidade todas as etapas da Educação Básica. Implementou também a modalidade EJA (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> segmentos), com intuito de contribuir para uma maior escolarização da comunidade, assistindo também aos que há muito tempo não estudavam ou que interromperam seus estudos. Hoje a instituição tem matriculados o total de 545 alunos, conforme quadro demonstrativo.

Quadro 1- Quantitativo de alunos

MODALIDADE DE ENSINO	QUANTITATIVO
Educação Infantil	40
Anos Iniciais	167
Anos Finais	175
Ensino Médio	125
Educação de Jovens e Adultos	38
Total	545

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Considerando a peculiaridade de ser a única escola da região e por se tratar de uma escola do/no campo, a instituição tem um público extremamente diversificado, divido em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Pela manhã são atendidas a Educação Infantil e os Anos Iniciais, no vespertino os Anos Finais e, por fim, no noturno os alunos do Ensino Médio regular e a EJA (1º e 2º segmentos).

Alguns problemas estruturais prejudicam o aprendizado e o desempenho dos estudantes como, por exemplo, o transporte escolar precário e as longas distâncias que caminham até o ponto de parada, o que faz com que o aluno precise sair com muita antecedência de sua residência e volte muito depois do horário das aulas, custando ao aluno um longo período de trânsito até à escola. É relevante ressaltar ainda que não existe pavimentação e sinalização adequada nas proximidades da escola e que estudantes sofrem com a poeira na época de calor e lama no período chuvoso.

O perfil do público atendido pela unidade de ensino é de alunos de zona rural,

condomínios e assentamentos, chácaras ou sítios de Ceilândia-DF, em sua maioria filhos dos caseiros e empregados dos proprietários das chácaras, muitos são oriundos de outras áreas campesinas do Brasil, principalmente, da região nordeste. O sistema de produção é marcado pela agricultura familiar, o cultivo de verduras predomina na região como principal fonte de trabalho na região. Dessa forma, é comum na região ver todos os membros da família envolvidos no trabalho agrícola, bem como na venda da produção em feiras locais, inclusive os estudantes adolescentes.

A comunidade, hoje, enfrenta problemas com o fatiamento das chácaras e grilagem das terras, provocando o crescimento desordenado e o aumento da violência e degradação do meio ambiente. A questão ambiental é bastante preocupante na região, já que a escola está situada em uma Unidade de Conservação e compõe a Área de Proteção Ambiental da Bacia do Rio Descoberto, logo a escola está localizada em uma região de grande importância para todo o Distrito Federal.

Para atender a demanda do quantitativo de alunos que cresce anualmente, a escola realiza pequenas reformas e adequações estruturais todos os anos para responder às necessidades educacionais da comunidade. Atualmente, dispõe da seguinte estrutura física:

Quadro 2- Estrutura física da escola

ESTRUTURA FÍSICA	QUANTIDADE
Sala de aula	12
Sala dos professores	01
Sala multifunções	01
Sala de informática	01
Sala de leitura	01
Sala de recursos generalista	01
SOE	01
Secretaria	01
Sala da Supervisão	01
Sala da Direção	01
Sala de materiais pedagógicas	01
Cantina	01
Depósito	01
Banheiros	06
Quadra de esportes	01
Espaço de convivência	02
Sala dos servidores de apoio	01
Pátio	01

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Em relação aos equipamentos de tecnologia e informática, a escola possui 16 computadores na sala de informática, 30 notebooks e 30 tabletas que podem ser usados nas próprias salas de aula em função da sua mobilidade. Todas as salas de aula dispõem de equipamentos de projeção de forma fixa. Diante dos recursos disponíveis, acreditamos que, em relação aos equipamentos, houve suporte suficiente para realização da pesquisa, entretanto a qualidade de acesso à internet na escola não é de qualidade, o que foi um fator dificultador, em alguns momentos, para aplicação da proposta.

Conforme já foi mencionado, a pesquisa foi realizada com 22 estudantes, os alunos participantes da pesquisa cursam o 9º ano. Apesar de os alunos, em sua grande maioria, integrarem uma comunidade do campo, conforme foi confirmado nos questionários de sondagem aplicados, esses estudantes não reconhecem ou negam essa vertente identitária. Trabalhando na condução dessa problemática, segundo o Projeto Político Pedagógico (2020, p.12), a instituição educacional reconhece para si o dever de possibilitar o desenvolvimento da identidade do aluno, por meio da participação no processo sociocultural e no desenvolvimento de valores e atitudes. No Projeto Político Pedagógico, a escola relata a necessidade de os professores agregarem às suas práticas pedagógicas a história, os costumes e o percurso de vida do camponês.

os profissionais da educação que desempenham suas atividades laborais na instituição devem assumir o compromisso político que o fazer educativo exige, engajando-se na promoção de uma educação para a diversidade, para a cidadania e para sustentabilidade, com intuito de oferecer uma educação de qualidade a esse público. Para tanto, tem-se como prioridades, na instituição educacional, a valorização da cultura e dos saberes do campo, da identidade dos povos que o constituem, da sua arte, da sua história (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 32).

Nesse sentido, esta pesquisa soma-se à escola com intuito de fortalecer a identidade e a relação de pertencimento dessa comunidade, estimulando o discente para a produção de conhecimento sobre si, seu lugar, sua história, seu léxico, valores e a cultura local.

### 3.3.2 Participantes da pesquisa

Para a realização de um trabalho escolar produtivo, é necessária a participação de toda a comunidade escolar (pais, direção, professores, serviços auxiliares e secretaria), mesmo não sendo os participantes diretos da pesquisa, essas pessoas contribuem, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento dos procedimentos sugeridos na proposta de intervenção.

É válido admitir também que conhecer os participantes de uma pesquisa se faz essencial para sua aplicação, para análise dos dados, para as decisões assumidas e para os procedimentos a serem adotados. Nesse sentido, retratamos algumas características profissionais e educacionais dos participantes diretos deste estudo. As informações, a seguir, apresentam as características pessoais, profissionais e sociais dos participantes diretos da pesquisa, o que possibilita conhecer a faixa etária, as condições educacionais do aluno, além do mais, conhecemos a carreira e experiência profissional do professor-pesquisador. Assim, descrevemos no quadro abaixo:

Quadro 3- Participantes da pesquisa

Professor-pesquisador	Graduada em licenciatura em Letras, com habilitação em português/inglês pela Faculdade Michelangelo-DF, especialista em Gramática, Produção e Revisão de Textos (Faculdade Michelangelo-DF) e em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UNB). Docente desde 2009, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- DF, atuando no Ensino Fundamental, Médio e EJA. Atualmente cursa mestrado profissional pela Universidade Federal de Uberlândia- MG (PROFLETRAS/UFU).
Alunos participantes	Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do ano de 2022. Esses estudantes são de uma faixa etária entre 13 a 17 anos: 1 aluno com 17 anos, 2 alunos com 16 anos, 12 alunos com 15 anos, 7 alunos com 14 anos.

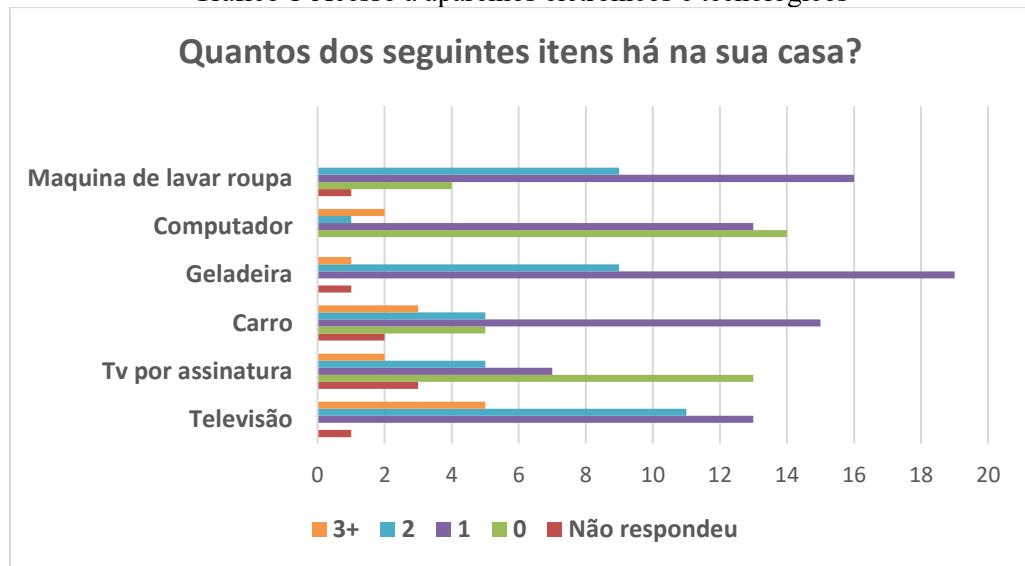
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

De acordo com o que já foi exposto, foi utilizado um questionário, elaborado pela professora-pesquisadora. Os dados descritos abaixo foram colhidos, anteriormente à aplicação da proposta de intervenção, e permitiram a professora-pesquisadora ter acesso a um panorama mais próximo a realidade do estudante, para que assim, as atividades estivessem alinhadas ao contexto em que vivem os alunos. Com esse propósito, foi perguntado aos discentes sobre o local que residem, obtendo como resposta que, em sua grande maioria, os alunos residem em chácaras, próximas à região da escola. Quando questionados sobre o lugar que vivem (paisagem, problemas ou aspectos relacionados ao território) alguns alunos destacaram a beleza da paisagem, a tranquilidade do local, a presença de plantações, árvores e animais. Como

problemas locais os alunos relataram a poeira, a falta de pavimentação asfáltica na região, a dificuldade com o transporte público e a escassez de atividades de lazer.

Também buscamos saber dos estudantes sobre o acesso a alguns itens, a aparelhos eletrônicos e tecnológicos, buscando mapear suas condições. Os dados foram levantados a partir da quantidade de itens que o aluno dispõe no seu dia a dia. O entrevistado tinha como opção de resposta: nenhum item, um item, dois itens, três ou mais itens, gerando o gráfico abaixo.

Gráfico 1-Acesso a aparelhos eletrônicos e tecnológicos

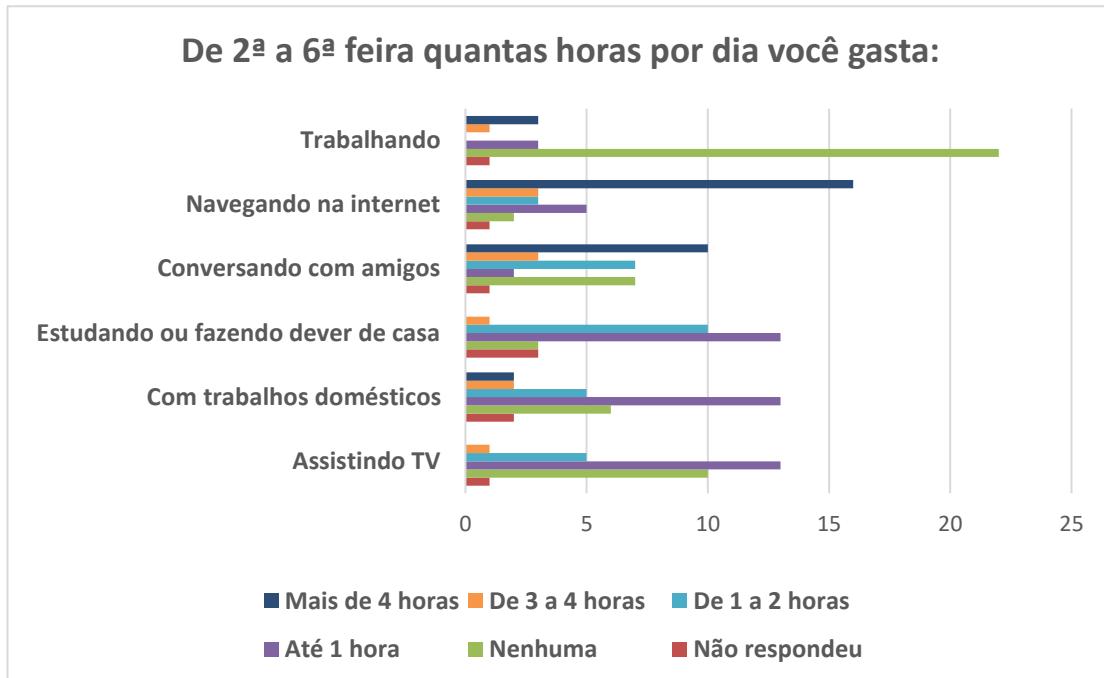


Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

É importante destacar que, de acordo com as respostas, muitos alunos não têm computadores em sua residência, o que pensamos impactar em relação a estudo ou atividades escolares para casa que demandam pesquisa ou o uso desse equipamento e, por consequência, pouco contato ou habilidade de manuseio com o mesmo. Entretanto, apenas um aluno relatou que não possui acesso à internet, logo acreditamos que o acesso se dá, em sua maioria, por equipamentos móveis, como o celular ou *tablets*.

Outro dado que comprova nossa afirmação está relacionado ao tempo que o aluno realiza algumas atividades rotineiramente. Para tal levantamento, perguntamos qual o tempo médio que ele gasta fazendo algumas atividades por dia, fora do ambiente escolar. A maioria afirmou que utiliza mais 4 horas navegando na internet, o que demonstra que, apesar de alguns não possuírem computadores, conseguem acesso de outra forma. O questionário aponta que poucos alunos realizam atividades laborativas e, em média, apenas 1 hora por dia é dispensada aos estudos ou deveres de casa. Logo, subtende-se que os estudantes dispensam a maior parte de seu tempo na interação com amigos ou em práticas voltadas às redes sociais.

Gráfico 2-Atividades fora da escola



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Apesar do pouco tempo que os alunos dedicam aos estudos, fora da escola, 83% dos respondentes reconhecem a importância da instituição escolar para o seu crescimento e futuro. Buscando saber a intimidade que o aluno tem com a escola e suas características, perguntamos há quanto tempo ele estuda na unidade de ensino. Certificamo-nos que muitos estão na escola desde as séries iniciais da Educação Básica e poucos alunos ingressaram na escola há menos de 3 anos. Nesse sentido, a maioria deles iniciou os Anos Finais na própria escola.

Gráfico 3-Tempo que estuda na escola



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

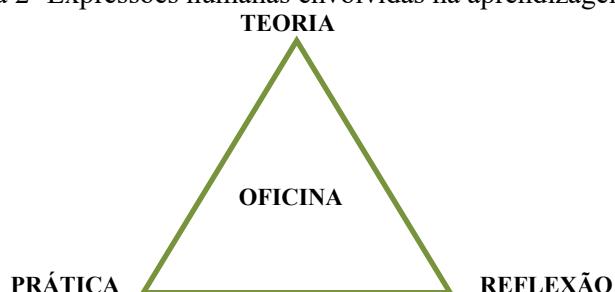
Por fim, foi questionado se o aluno se identifica e gosta de estudar na instituição, como resposta obtivemos que mais de 90% gostam da escola, apesar de todas as dificuldades relatadas como: falta de asfalto na estrada, a longa distância que percorrem até a parada de ônibus, a falta de refeitório, a dificuldade no período das chuvas. Ou seja, os estudantes percebem quais são as fragilidades da unidade educacional local; entretanto, quando foram perguntados sobre qual melhoria seria importante para eles, a maioria se restringiu aos problemas estruturais e não obtivemos qualquer resposta em relação à qualidade do que se ensina.

### 3.4 Oficinas didáticas

Como já foi mencionado, as oficinas didáticas foram utilizadas como instrumento metodológico, dado o fato de que este estudo almeja realizar o estreitamento entre a proposta didática e o próprio interesse do estudante, promovendo seu crescimento crítico. Sendo assim, elegemos as oficinas didáticas com o intuito de alcançar, além da aprendizagem do aluno, o seu engajamento pelo aspecto pragmático que as oficinas didáticas oferecem, seu protagonismo durante o processo de aprendizagem e o reconhecimento de sua autoria no resultado final.

De acordo com Vieira e Volquind (2002, p. 11), as oficinas didáticas são como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Vieira e Volquind (2002) revelam que existe uma relação imbricada entre três aspectos: teoria, prática e reflexão (figura 2) nas oficinas didáticas.

Figura 2- Expressões humanas envolvidas na aprendizagem.



Fonte: Adaptado de Vieira e Volquind (2002).

Assim, constituindo um ciclo flexível do pensar, do sentir e do agir (figura 3). Segundo as teóricas, o equilíbrio entre essas estas três instâncias (pensar, agir, sentir) promoverá a relação teoria e prática na sala de aula, o que se significa dizer que essas instâncias excedem à razão, pois são formados ambientes de vivências propícios a manifestação das ações, das

reflexões, das sensações. As autoras destacam também que as oficinas didáticas devem ter como finalidade a prática e, somente a partir dela as questões científicas e metodológicas devem ser contempladas, o que demonstra que a ação deve ser favorecida, mas sem abandonar a teoria.

Figura 3- Metodologia de elaboração e realização de uma oficina pedagógica



Fonte: Adaptado de Vieira e Volquind (2002).

Nessa mesma linha, para Silveira

A oficina não é um lugar de mero fazer. O trabalho exige reflexão, e esse processo coloca os sujeitos diante de uma forma diferente de lidar com a própria cognição. Subverte-se aquela já conhecida estrutura lógica de aprendizagem que perpassa quase que exclusivamente pela teoria, pela linearidade, pela fragmentação e pela desarticulação (SILVEIRA, 2020, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos que a metodologia da oficina coaduna com a intenção desta proposta didática de conduzir o processo de aprendizagem de forma crítica e reflexiva, visto que almejamos incorporar a ação e a reflexão na produção de conhecimentos teóricos e práticos. Outrossim, importa dizer que objetivamos que o aluno seja o condutor da construção do seu saber e, por isso, buscamos dar voz às suas histórias, ao seu vocabulário e aos seus conhecimentos prévios.

Seguindo essa perspectiva, Ander-Egg (1991) destaca oito pressupostos e princípios pedagógicos que descrevem a oficina, entre elas evidenciamos “es un aprender haciendo”, em que a teórica afirma que “no caso de oficinas de nível primário ou secundário, o conhecimento é adquirido em uma prática concreta ligada ao ambiente e à vida diária do aluno, ou realizando um projeto relacionado a determinado assunto ou disciplina” (ANDER-EGG, 1991, p. 11, tradução nossa).

Outra contribuição da estudiosa diz respeito à maneira como as oficinas integram em um único processo o ensino, a pesquisa e a prática. Essa integração ocorre em função do trabalho específico que se pretende realizar, em que aluno e professor trabalham de maneira

ativa e colaborativa. Assim, a partir do trabalho prático que se busca realizar, ocorre a reflexão teórica, sendo a investigação uma necessidade

Na oficina três instâncias são integradas como parte do processo global. Pela experiência e como requisito da prática, faz a reflexão teórica; da teoria acende e prática de guia. Por outro lado, a realização de projeto requer conhecimento da realidade sobre a qual você vai agir, para adquirir esse conhecimento você tem que investigar e investigar exige um certo treinamento na aplicação do método científico. Para resumir: a experiência (a realização do projeto), precisa de teoria e pesquisa (ANDER-EGG, 1991, p. 19, tradução nossa).

No que se refere à conduta pedagógica, a mesma autora sublinha que a oficina por ser, organicamente, participativa e libertadora, o professor não deve ficar preso à uma metodologia formal, assim deve pautar seu trabalho na capacidade de diálogo, na busca da verdade, na recusa ao dogmatismo e ao tratamento autoritário, na autodisciplina, no envolvimento e na responsabilidade pessoal.

Considerando o exposto, elaboramos atividades que colocam em discussão temas, dificuldades ou problemas locais, seguindo de reflexão crítica e sistematização do que foi assimilado, para isso foram selecionadas técnicas e procedimentos bastante variados, incluindo jogos, trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas.

Outro recurso didático-metodológico que foi implementado neste estudo diz respeito à inserção de ferramentas tecnológicas de ensino voltadas para interação do aluno, por meio de desafios propostos em jogos nas oficinas, de forma suplementar. Isso posto, na próxima seção detalhamos nossa motivação e as plataformas selecionadas.

### **3.5 Plataformas interativas de ensino**

Vivemos num mundo em constante processo de transformação estrutural, acelerado, vertiginosamente, pelo uso de novas tecnologias digitais de comunicação e informação que circulam em qualquer esfera social. Diante dessa realidade, a escola, por ser uma grande instituição social, não deve ficar à margem dessas mudanças e de seus desdobramentos. Em razão disso, é primordial que o uso de equipamentos e as tecnologias a eles associadas integrem o ambiente educacional em suas práticas institucionais e pedagógicas.

De acordo com a BNCC, a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e novas e criativas ações no processo educativo

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BNCC, 2018, p.17)

Partindo dessa orientação, implementamos atividades com o uso de tecnologias digitais com o intuito de subsidiar o processo de aprendizagem dos estudantes. Recorreremos às atividades disponibilizadas no *Google Forms*<sup>8</sup>, jogos elaborados nas plataformas *Quizizz*<sup>9</sup> e *Wordwall*<sup>10</sup> e, de modo igual, formulamos jogos no *software* de autoria<sup>11</sup> JClic, por se tratar de uma ferramenta gratuita, flexível, que não requer conhecimentos muito específicos de informática ou de programação por parte do professor ou do aluno.

De acordo com Silva (2013), geralmente, os jogos educativos conseguem despertar nos educandos um maior interesse e motivação, além do mais, por meio dessas atividades, os alunos são confrontados com situações que requerem outras habilidades, tais como: negociação, cooperação, persuasão, respeito aos adversários. Portanto, confiamos que a inclusão dessas atividades contribuiu com o objetivo maior do trabalho e permitiram resultados mais concretos no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes.

Em relação às plataformas *Quizizz* e *Wordwall*, podemos dizer que são bem similares, entretanto a segunda tem um *layout* mais voltado à competição, à disputa e aos jogos. Contudo, as duas são ferramentas que podem ser usadas de forma gratuita, nas quais o professor pode elaborar testes, questionários e avaliações formativas. A utilização das plataformas depende que o docente faça seu cadastro no site, em que ele poderá optar pela versão paga também. Nas plataformas é possível ter acesso a outras atividades produzidas por outro usuário e ajustá-las como achar necessário. Outro recurso dessas ferramentas é que, durante a aplicação, o professor pode ter retorno do desempenho dos alunos em tempo real e, dessa forma, pode intervir nos pontos de maior dificuldade e, no final, pode gerar um relatório de desempenho disponível nas plataformas.

---

<sup>8</sup> O *Google Forms* é uma ferramenta para criação de formulários online.

<sup>9</sup> O *Quizizz* é uma ferramenta gratuita, na qual é possível elaborar testes (*quiz*), e propor para os alunos durante as aulas (assíncronas ou síncronas). Ela permite produzir questionários de uma forma divertida e motivadora para os estudantes de todas as idades.

<sup>10</sup> *Wordwall* é também uma plataforma digital projetada para criação de atividades personalizadas, no modelo de *games*.

<sup>11</sup> O software de autoria é um aplicativo equipado com diversas ferramentas de multimídia que, a partir de modelos pré-definidos, permite ao usuário inserir informações, imagens e sons, promovendo a autonomia e estimulando o desenvolvimento cognitivo de quem cria atividades a partir dele. (SILVA, 2013, p. 31)

Como foi dito, utilizamos também o *software* Jclic para criação de diversos jogos, a escolha se deu por ser um *software* gratuito que poderia ser instalado nos computadores e funcionam de maneira *offline*. Essa preocupação está relacionada ao fato de que a instituição educacional não possui acesso à internet de boa qualidade, devido a sua localização no campo. Outro aspecto do Jclic que influenciou nossa decisão, tem relação com as vantagens que o *software* oferece, como a elaboração de atividades dirigidas para temas específicos, a autoria da professora-pesquisadora em relação à criação de todas as etapas. Isso acrescenta muito a esta pesquisa, já que defendemos a aproximação dos conteúdos à realidade e ao interesse do aluno.

Ainda sobre o *software* Jclic, é válido acrescentar que a ferramenta foi criada pelo professor catalão Francesc Busquets e é utilizada por professores de diversos países para as mais variadas áreas de conhecimento. No entanto, pela simplicidade das atividades, é sugerido à Educação Básica e ao Ensino Médio.

Trata-se de uma ferramenta desenvolvida na plataforma Java que permite a criação de diversos tipos de atividades: de associações, de identificação, de exploração, de resposta escrita, etc. Estas atividades podem conter texto, sons, gráficos e outros recursos multimídia. Também é possível encadear grupos de atividades em pacotes para que se realizem de forma sequencial, com a possibilidade de configuração de ordem, tempo, contagem de erros e geração de relatório. As atividades podem ser criadas e executadas no próprio programa e funciona em diversos sistemas operativos como Windows, Solaris e Linux (SILVA, 2013, p. 34).

O programa proporciona também a inserção de recursos midiáticos, como imagens, fotos, arquivos de som e vídeos e, como já foi dito, é possível criar atividades para qualquer área de qualquer etapa educativa, desde educação infantil até o ensino médio, como também desenvolver atividades específicas para conteúdos transversais e projetos específicos.

Essas atividades geralmente não são organizadas de forma isolada, se encontram em blocos ou projetos específicos, com uma ou mais sequências. Silva (2013) demonstra que é possível também configurar a ordem em que as atividades e jogos se apresentam, a contagem do tempo e a quantidade de chances do jogador, mostrar ajuda quando necessário para execução das atividades. O *software* permite a criação de jogos educativos como quebra-cabeças, atividades de associações, jogos da memória, atividades de texto, palavras cruzadas, caça-palavras, entre outros. A título de exemplificação, apresentamos um caça-palavras elaborado pensando no território em que os estudantes vivem.

Figura 4-Caça-palavras



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Buscando apropriação técnica e pedagógica, no que concerne ao *software* Jclic e as plataformas utilizadas, *Quizizz* e *Wordwall*, a pesquisadora realizou, concomitantemente, com a elaboração deste estudo, o curso titulado como “Criação de jogos com o Jclic e produções audiovisuais”, no primeiro semestre de 2022, e o curso “Jogos digitais”, no segundo semestre do mesmo ano. Essas formações são promovidas pela Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE) e se mostram extremamente valiosas para os profissionais que se comprometem com a transformação da realidade, se arriscam em conhecer outras maneiras de produzir conhecimento e, sobretudo, de aprender.

Acreditamos que a utilização desses instrumentos didáticos e tecnológicos pode favorecer o processo de mediação entre a informação, o professor e os alunos. Pensamos também que a utilização do computador como recurso pedagógico pode contribuir na motivação do aluno, no interesse e na participação no processo de construção de conhecimento. Por fim, cabe lembrar que as atividades elaboradas utilizando os recursos mencionados têm caráter suplementar e foram pensadas como uma fonte a mais de interatividade agregada à proposta principal, mas sem desconsiderar o seu objetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Na seção seguinte, apresentamos o protótipo de ensino “O campo e as palavras”, entretanto é importante esclarecer que é apenas uma versão ilustrativa, visto que seus recursos não conseguem ser acessados em função do formato PNG (*Portable Network Graphics*). Como já foi exposto, o material elaborado precisa, necessariamente, estar no formato PDF (*Portable Document Format*) para que o usuário consiga navegar em todos os seus *hiperlinks* e conhecer todos os seus recursos, portanto o arquivo encontra-se como apêndice com intuito de manter suas funcionalidades na íntegra.

## 4 O PROTÓTIPO DE ENSINO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como já foi mencionado, utilizamos o modelo de protótipo de ensino pensado por Rojo (2012) para configuração das oficinas e atividades propostas. A autora define os protótipos de ensino como um material pedagógico flexível, um arquivo digital, normalmente em PDF.

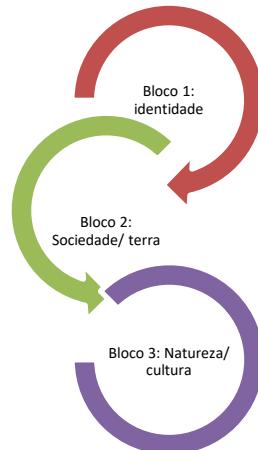
Ao contrário dos livros didáticos ou das sequências didáticas, o protótipo de ensino funciona em colaboração com o usuário, pois permite que, por meio do acervo de textos e mídias disponibilizados nos *hiperlinks*, tanto o professor quanto o aluno naveguem e façam escolhas sobre quais conteúdos querem acessar. Ainda de acordo com Rojo (2020) os protótipos não têm obrigação de trazer todos os letramentos e sentidos, porque “é preenchido na navegação”, ou seja, para acessar muitos dos textos deve-se acessar os *hiperlinks*.

Dessa maneira, é importante reafirmar que mesmo sendo um material elaborado com uma estrutura já definida no modelo, o professor tem autonomia para selecionar o conteúdo que deseja trabalhar em cada oficina, para alterar a sequência do trabalho ou até mesmo escolher os recursos e materiais de sua preferência, pois muitos dos recursos indicados no protótipo funcionam de forma suplementar ao conteúdo principal proposto. Ou seja, não é nosso intuito que a proposta esteja engessada em si mesmo, mas que seja um material rico em possibilidades de aplicação e adequação à vasta realidade das escolas do campo, tendo como referência sempre o aspecto pragmático das atividades.

### 4.1 A organização das oficinas

As oficinas didáticas, conforme já foi exposto neste estudo, serão utilizadas como instrumento metodológico, assim o modelo de protótipo de ensino sugerido, intitulado como “O Campo e as Palavras”, tem como eixo temático principal a identidade dos estudantes do campo e está estruturado em três blocos (Figura 5). O bloco 1 aborda a perspectiva individual/identidade, o bloco 2 trata da relação do sujeito social/político com a terra e, por fim, o bloco 3 refere-se à relação com a natureza e a cultura local. Cada bloco contempla duas oficinas, totalizando 6 oficinas que trabalham temas geradores diferentes, mas que dialogam e se complementam diante do eixo principal e do objetivo da proposta de intervenção.

Figura 5- Divisão dos blocos no protótipo de ensino



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

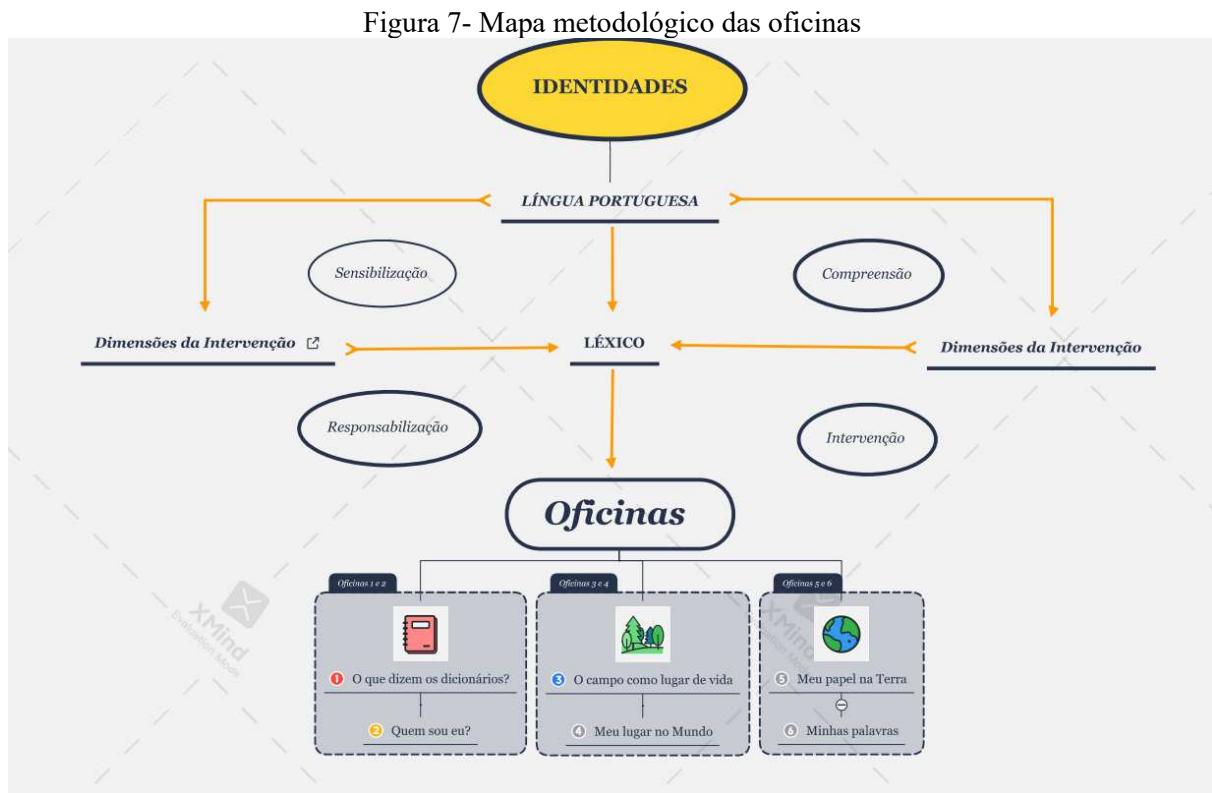
Silveira alega que, no que concerne às oficinas didáticas, “o trabalho exige reflexão, e esse processo coloca os sujeitos diante de uma forma diferente de lidar com a própria cognição” (SILVEIRA, 2020, p. 18). Seguindo esses preceitos, buscamos romper com a linearidade da estrutura tradicional de ensino e elaboramos um percurso metodológico que contempla, em cada oficina, a sensibilização, a compreensão, a intervenção e a responsabilização do estudante em relação à temática em estudo. Em outras palavras, no primeiro momento o estudante é submetido a sensibilização, para que a etapa de compreensão seja efetiva e, consequentemente, sua responsabilização sobre o tema em discussão e, por fim, busca-se que as etapas anteriores e a responsabilização reverberem na intervenção sobre a problemática (Figura 6).

Figura 6- Dimensões da aprendizagem



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Para melhor apreciação e entendimento sobre essa organização, apresentamos um mapa metodológico:



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Cada tema gerador foi contemplado em uma oficina, com duração prevista de 4 aulas de 50 minutos, divididas em 2 aulas sequenciais:

- Oficina 1: O que dizem os dicionários?
- Oficina 2: Quem sou eu?
- Oficina 3: O campo como lugar de vida
- Oficina 4: Meu lugar no mundo
- Oficina 5: Meu papel na Terra
- Oficina 6: Nossas palavras

#### 4.2 Protótipo: O campo e as palavras



# Apresentação

## Professor,

Este protótipo de ensino foi desenvolvido considerando as necessidades específicas da realidade educacional campesina e tem o estudo do léxico como ferramenta basilar para que o estudante do campo possa fortalecer sua identidade. A escolha didática em trabalhar o léxico está relacionada ao fato de que entendemos que, por meio da língua, uma comunidade perdura sua cultura, sendo essa uma forma de luta e resistência diante de uma pretensa uniformização cultural.

Vale destacar que este material didático é um arquétipo vazado, que pode ser adaptado à realidade da sua comunidade à medida que julgar necessário, pois trata-se de um material flexível. A navegação por hiperlinks dá acesso a textos, vídeos, jogos que podem ser explorados de maneiras variadas. Vale dizer também que apesar de ser um material didático digital interativo, pensado para um ambiente de aprendizagem mediado por tecnologia, pode facilmente ser ajustado para o impresso.

Ele está organizado em oficinas didáticas que trazem atividades envolvendo o léxico, a lexicografia pedagógica, como também os multiletramentos, pois compreendemos também ser responsabilidade das escolas do campo promover a inserção desse público em práticas de letramento atuais e exigidas pela contemporaneidade.

Essas oficinas visam, a título de produto final, compor um vocabulário local, com palavras pertinentes à realidade em que vivem os alunos. Dessa forma, poderemos contribuir para a criticidade e o fortalecimento identitário dos alunos, pois acreditamos que a consciência de quem é e o reconhecimento de sua identidade são condições para o encorajamento e a apropriação de seus direitos sociais.

Esperamos, sinceramente, que você possa realizar um bom trabalho!!! Mão à obra, colega!



# Oficina 1

## O que dizem os dicionários?



Estudante,

Você já se perguntou o que é um dicionário? Para que serve? Nesta oficina vamos entender um pouco mais sobre os dicionários, você vai perceber o quanto é fácil e que eles podem ser muito úteis para suas atividades, dentro e fora da escola. Para isso, propomos leituras, atividades e também muita interação. Vamos lá!!!!



AUTOR: DIK BROWNE

Fonte:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192)

Leia a tirinha atentamente. Para que o personagem pediu para buscarem um dicionário? Você acha que isso resolveria?

VAMOS CONVERSAR?

- 1- Você já usou algum dicionário? Todo dicionário é igual?
- 2- O que um dicionário contém? Você sabe como um dicionário é organizado?
- 3- Você já observou, leu, consultou as primeiras páginas do dicionário?
- 4- Você tem dicionário em casa?
- 5- Você tem dificuldades em encontrar as palavras no dicionário?

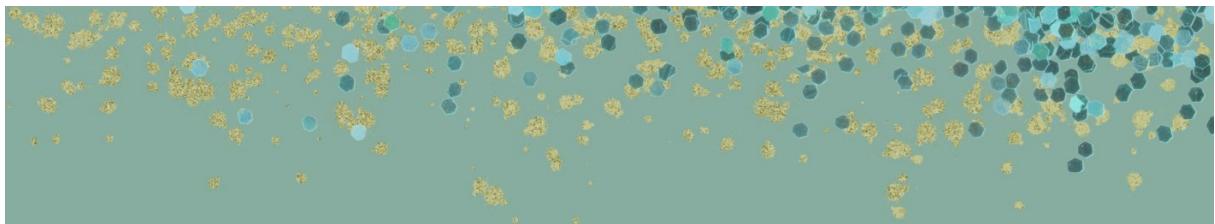
## LER PARA CONHECER

# Dicionários para quê?

Os dicionários, tais como os conhecemos hoje, surgiram muito recentemente, na história da humanidade. Ainda que sua pré-história se confunda com a invenção da escrita, portanto remonte às mais antigas civilizações letradas, os primeiros dicionários teriam surgido, de acordo com especialistas, por volta do final do século XV, na Europa. E teriam sido elaborados com dois tipos diferentes, mas associados, de objetivos.

Num primeiro caso, os propósitos eram eminentemente didáticos: estabelecer equivalência entre palavras do latim (e, às vezes, do grego) e línguas modernas como o espanhol, o francês e o português. Era uma forma de facilitar o acesso dos alunos aos textos clássicos estudados nas universidades.

O segundo objetivo era sistematizar, ao lado das então recentes gramáticas de línguas modernas, o conhecimento de línguas cujas nações lançavam-se à conquista de outros povos. Nesse contexto, gramáticas e dicionários de línguas europeias como o espanhol tornavam-se verdadeiros símbolos nacionais; e serviam para propiciar e estabelecer uma espécie de consenso sobre que variedade da língua seria imposta e ensinada aos conquistados. Por outro lado, esse saber linguístico poderia ser mobilizado para que os próprios europeus descrevessem e aprendessem as línguas desses mesmos povos, para tornar possível, entre outros empreendimentos decorrentes da conquista, a catequese. Podemos dizer, entretanto, que a origem dos dicionários remonta às célebres “listas”, características dos quinze primeiros séculos da história da escrita. [...] Tratava-se, assim, de registrar, para salvar do esquecimento, informações de grande importância para o desenvolvimento de atividades essenciais no dia a dia dessas sociedades. E, provavelmente, faziam parte de um esforço para conhecer e dominar a realidade que repertoriavam.



Já as famosas “listas de palavras” – ou “listas lexicais” –, tão frequentes quanto as demais, nesse mesmo período, não evidenciam qualquer utilidade imediata. De acordo com pesquisadores, essas listas tinham, provavelmente, a função de agrupar palavras com algum traço comum: nomes de árvores, pedras, deuses, funcionários, pessoas, animais, objetos; ou palavras de mesma raiz, de mesma origem, de terminação idêntica etc. Tudo leva a crer, portanto, que já nesses primeiros registros, as culturas que dispunham de um sistema de escrita registraram palavras por um duplo interesse: o “domínio” ou conhecimento de mundo que elas propiciariam; o conhecimento relativo à sua origem, sua estrutura e seu funcionamento na língua. É certo, portanto, que, por meio das palavras registradas nessas listas, nossos antepassados pretendiam conhecer melhor tanto as coisas do mundo quanto as próprias palavras – e, portanto, também a linguagem – que utilizavam para designá-las.

De alguma forma, esta ainda é a dupla orientação dos dicionários contemporâneos: o primeiro caso é o da preocupação enciclopédica, que leva os dicionários a associar a cada palavra registrada o máximo possível de informações a respeito da coisa que ela designa; o segundo caso é o da orientação linguística, que procura revelar de que forma estão organizadas na língua as palavras repertoriadas. Assim, uma palavra como abacaxi virá associada, num dicionário, a informações tanto relativas à coisa (classificação botânica, usos culinários, região de origem etc.) quanto ao vocabulário: substantivo masculino, origem tupi, usado também como gíria, com o sentido de “coisa trabalhosa e complicada”. E é exatamente a orientação predominante para a coisa ou para o vocabulário que está na base da diferença entre dicionários enciclopédicos, no primeiro caso, e linguísticos, no segundo. Em qualquer dos casos, o que distingue o dicionário de outros gêneros é exatamente essa dupla aposta no poder da palavra e no seu estreito compromisso com o léxico, que ele pretende inventariar e descrever.

(Texto adaptado: Com direito à palavra: dicionários em sala de aula, p.10)

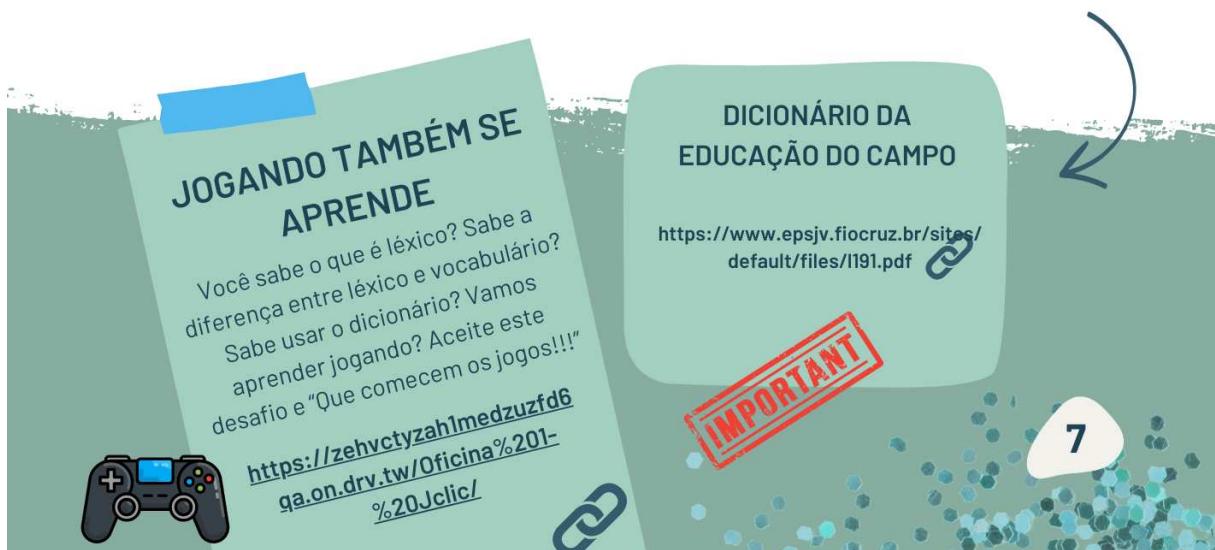




Alunos(a),

Está na hora de praticar!!! Vocês deverão seguir as instruções e realizar a tarefa:

1. Se dividam em duplas ou trios.
2. O professor vai entregar uma lista com algumas palavras, vocês deverão escolher duas delas e anotar em uma folha. Pensem sobre as palavras... O que conhecem sobre as palavras escolhidas? Quando e como as usam? É uma coisa, um sentimento, uma ação? O que significa? Que outras palavras podem se combinar com essa palavra? Já usaram essa palavra?
3. Pesquisem no dicionário escolar suas definições, anotem a acepção que mais chamou sua atenção e que é mais próxima da sua realidade.
4. Agora deverão pesquisar as mesmas palavras no Dicionário da Educação do Campo. Se tiverem dúvidas, chamem o professor para auxiliá-los.
5. Finalizado o momento de pesquisa, vocês deverão formar grupos maiores, deverão compartilhar suas anotações e escolherem a acepção que mais se aproxima da realidade de vocês.



## Orientação Oficina 1

### Professor,

Iniciaremos nossa proposta abordando o trabalho com os dicionários em sala de aula. É importante que este momento seja propício para que o aluno entenda o papel dos dicionários nas suas atividades, como também aprenda um pouco mais sobre seu uso e o conteúdo que encontrará. Para sondagem e sensibilização, aconselhamos a leitura e discussão da charge (página 4) de forma oral e informal, nesse sentido disponibilizamos também algumas questões, box "Vamos conversar", que podem auxiliá-lo na condução do debate. Para que você aprofunde seus conhecimentos sobre o tema, sugerimos a leitura abaixo:

#### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192)



Para a leitura do texto "Dicionários para quê?" (página 5 e 6) indicamos que a leitura seja feita de forma compartilhada para dar mais dinamicidade à atividade. É importante sua participação de forma ativa, faça as intervenções orais a cada etapa da leitura para condução das reflexões.

Foram disponibilizados várias opções de vídeos (página 7) que versam sobre o tema e podem colaborar para a aprendizagem do aluno, logo é importante que você assista com antecedência e selecione o vídeo mais adequado à sua turma ou ao tempo de aula que tem disponível.

## Orientação Oficina 1

Outro recurso oferecido na página 7 é o QR code que dá acesso ao texto "5 benefícios de usar o dicionário de português ao fazer redações", esse recurso servirá de estímulo aos alunos mais curiosos e, potencialmente, pode agregar ao conhecimento dos estudantes mais uma utilidade em relação ao uso do dicionário, portanto é interessante que você incentive o acesso ao QR code, mostrando como o recurso funciona e explore com eles o conteúdo do texto.

Serão realizadas tarefas com o uso dos dicionários nas atividades práticas (página 7), para isso é necessário que os alunos tenham à disposição os dicionários escolares para manuseio e também acessem o Dicionário da Educação do Campo pelo link disponível na mesma página. Nesse momento, é necessário quer você apresente aos alunos o Dicionário da Educação do Campo, suas especificidades e o motivo da escolha desse dicionário.

A atividade poderá ser realizada com a turma dividida em duplas ou trios, você deverá providenciar uma lista com algumas palavras, já pré-selecionadas por você, e as duplas deverão escolher duas palavras. Depois que os alunos fizeram a escolha, precisarão anotar em uma folha em branco e, a partir disso, deverão discutir sobre o que eles conhecem sobre as palavras escolhidas: quando e como as usam; se é uma coisa, um sentimento, uma ação; o que significa; que outras palavras podem se combinar com as palavras escolhidas. Ao final da atividade, deverão ser formados grupos maiores para que compartilhem suas pesquisas e escolham a acepção que mais se aproxima da realidade deles ou do entendimento.

Por fim, os alunos poderão acessar uma sequência de jogos, contemplando palavras e textos relacionados ao dicionário. Incluímos jogos como: leitura cronometrada, preenchimento de lacunas, caça-palavras, quebra-cabeças para que o aluno monte a imagem e depois analise o conteúdo com a sua ajuda.

## Oficina 2

### Quem sou eu?



#### Estudante,

Você já se questionou como você, jovem, é reconhecido no mundo? Quem é você individualmente e coletivamente? Qual é o seu papel na construção da realidade? Já pensou sobre o que forma a base da sua identidade? O que lhe vem à cabeça quando ouve a palavra "identidade"? Vamos conversar sobre isso?

Pedro Bandeira  
*Identidade*



Às vezes nem eu mesmo  
sei quem sou.  
às vezes sou.  
"o meu queridinho",  
às vezes sou  
"moleque malcriado".  
Para mim  
tem vezes que eu sou rei,  
herói voador,  
caubói lutador,  
jogador campeão.  
às vezes sou pulga,  
sou mosca também,  
que voa e se esconde  
de medo e vergonha.  
Às vezes eu sou Hércules,  
Sansão vencedor,  
peito de aço  
goleador!  
Mas o que importa  
o que pensam de mim?  
Eu sou quem sou,  
eu sou eu,  
sou assim,  
sou menino.

#### ASSISTA E REFLITA

Clique no link da música  
e aproveite:  
<https://youtu.be/R01FI-aseYI>



10

1. O que você entende por "identidade"?  
 2. Você acha que identidade é algo fixo? Ou será que pode ser modificada?  
 3. As experiências coletivas, vividas na sua comunidade, influenciam na sua identidade?  
 4. A história da sua família interfere sobre quem você é?  
 5. Você tem identidade cultural? Sabe o que é?

**VAMOS CONVERSAR?**

**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:**

Agora vamos entender um pouco sobre identidade cultural, você já ouviu falar nesse termo?  
[https://youtu.be/cRj5Plmx\\_sl](https://youtu.be/cRj5Plmx_sl)

**JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE**

- 1 <https://wordwall.net/pt/resource/36150766>
- 2 <https://wordwall.net/resource/35399050>

Sabia que muitas histórias da sua família explicam a forma como você se vê no mundo e interferem na sua opinião sobre as coisas? Tem alguém na sua casa que adora contar "causos" ou histórias antigas? Qual a memória mais antiga que você se recorda?

**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:**

<https://youtu.be/OPPXrLajtfl>

**Estudante,**

Convido você para ler algumas histórias, preste bem atenção, pois a próxima história a ser contada pode ser a sua!!!

[https://drive.google.com/file/d/1J0LuNxIly4gi3\\_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1J0LuNxIly4gi3_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing)

11

Nome:  
Turma:

Data:  
Nota:



## Atividade de compreensão

Leia o texto a seguir, de Luan Mateus Bezerra:

"Há lembranças que marcam a minha vida até hoje, meu neto! Quando era pequena, morava com meus pais e meus irmãos no sítio Provedor, no município de Picuí. Naquela época, não tínhamos o sol de rachar, a falta d'água e os caminhões-pipa não precisavam abastecer a cidade e a zona rural como acontece hoje. A caatinga valente que resiste à seca, me faz lembrar de que nem sempre foi assim."

O lugar onde vivo. Textos finalistas - Olimpíada de Língua Portuguesa, 6ª edição, 2019.

Como você pode perceber, no trecho desse relato de memórias, a autora recorre às suas recordações. Estruturalmente, nesse fragmento, encontramos: 1. apresentação da relatora, mesmo de forma superficial; 2. Indicação de lugar; 3. apresentação de alguns personagens; 4. Indicação de tempo

Tendo como base o texto que você leu, responda às seguintes questões:

1) Qual o assunto do texto que você leu? Qual fato foi relatado?

2) Em que lugar acontecem os fatos?

3) A linguagem usada é formal ou informal?

4) Quem conta a história que você leu?

5) O texto lido foi escrito a partir de uma vivência do narrador ou com base no depoimento de alguém? Justifique.

6) Em que pessoa discursiva é narrado o texto? Cite fragmentos textuais que comprovem sua resposta.

PENSE ANTES!!

## Relato de memórias



Vamos analisar os textos que leram? Para essa análise, vocês devem conversar entre vocês partindo do seguinte roteiro:

- a) Quem produz um relato de memória?
- b) Para que as pessoas leem/ouvem um relato de memória e qual é o propósito de quem a produz? Qual é o campo de atuação ao qual esse gênero está vinculado?
- c) Quem é o leitor pretendido desse gênero?
- d) Como um relato de memória é organizado? Qual é a sua estrutura?
- e) Onde essas memórias costumam ser circuladas?

JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE



1

<https://wordwall.net/resource/36323443>

13

## Orientação Oficina 2

### Professor,

Na oficina 2, trabalhamos o tema identidade e para sensibilização dos estudantes em relação ao tema proposto, aconselhamos que seja realizada a leitura do poema "Identidade" e depois a apresentação da música sugerida. A partir dessas atividades iniciais (página 10), convide os alunos para refletirem sobre a temática. Você poderá promover a leitura crítica dos textos recomendados e debater sobre o conteúdo dos textos por meio de uma roda de conversa descontraída, com intuito de motivar a participação dos alunos.

No box "Vamos conversar?" (página 11), trazemos questões que podem colaborar com o debate sobre conceito de identidade individual e de identidade cultural. Esse momento é fundamental para a conscientização do discente acerca da temática, para reflexão sobre os aspectos culturais e identitários da comunidade que estão inseridos e a motivação para que se envolvam na realização das atividades. Para dinamizar a atividade, sugerimos que utilize a ferramenta abaixo que poderá ser projetada por você ou disponibilizada para que o aluno acesso no seu próprio aparelho (computador ou celular):

<https://wordwall.net/resource/35401343>



Outro recurso oferecido na página 11 é o vídeo que trata sobre o conceito de identidade cultural. Vale apontar que o referido recurso pode, potencialmente, tornar o conteúdo mais envolvente, gerando impactos positivos para a aprendizagem do aluno, pois seu caráter lúdico e a exposição de mais informações simultaneamente otimizam a aula.

## Orientação Oficina 2

Nesta oficina, introduzimos também o estudo do gênero discursivo relato de memórias, nosso intuito é que o aluno perceba como as suas histórias, as de sua comunidade e de sua família são a base da própria identidade. Para tal propomos inicialmente a apresentação de um vídeo explicativo (página 11) e a leitura de textos memorialístico, selecionados do caderno de texto das Olimpíadas de Língua Portuguesa, 6ª edição. Optamos por textos que contam histórias próximas à realidade do campo, entretanto você poderá decidir por outros textos, pois o caderno de textos está disponível integralmente e poderá ser acessado pelo link:

### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/textos-dos-finalistas/artigo/2791/textos-finalistas-olimpíada-de-lingua-portuguesa>

Para realização da leitura dos textos, indicamos que os alunos sejam divididos em 3 grandes grupos, façam uma leitura compartilhada entre eles e depois compartilhem com a classe cada história. Antes das atividades de compreensão textual (página 12) é importante que converse com os estudantes, os estimulando para que, oralmente, falem sobre o gênero de modo geral: o tema comum nos textos lidos, como esses textos foram organizados e as marcas linguísticas predominantes.

## Orientação Oficina 2

Na página 12, disponibilizamos uma atividade de compreensão textual que poderá ser impressa, ou caso haja equipamento suficiente ou considere mais pertinente, poderá ser realizada por Formulário Google. Para tal, ofertamos acesso ao formulário já elaborado que poderá servir de modelo, todavia, vale lembrar que esse deve ser copiado e gerado na sua própria conta para que possa receber as respostas dos alunos no seu próprio e-mail.



<https://forms.gle/1FhJtEUinZ2gVhdeA>



No box "Pense antes" na página 13, você poderá trabalhar as características do gênero discursivo contextualizadas nos textos lidos e, para efetiva participação dos estudantes, indicamos o uso da roleta disponível na plataforma wordwall pelo link:



<https://wordwall.net/resource/36323443>



Para encerrar esta oficina trazemos uma atividade na plataforma Wordwall, com intuito de sistematizar o conteúdo de forma lúdica. Essas atividades também são editáveis e você poderá, desde que registre uma conta, inserir ou excluir questões, ou seja, é um material flexível. Você poderá ainda gerar um relatório sobre o desempenho dos alunos para que possa avaliar a necessidade de retomar o conteúdo. Caso não conheça as plataformas, sugerimos os vídeos abaixo para que conheça os recursos:



<https://youtu.be/do2e0aqUKWE>

<https://youtu.be/IcC2zTjJb6k>

16



## Oficina 3

### O campo como lugar de vida

**Estudante,**

Você já pensou no valor que existe no campo? Já refletiu sobre as coisas boas que existem à sua volta? E por que ainda existe a ideia de que o campo é lugar de atraso? Por que ainda é reforçada a ideia de que os sujeitos do campo não têm conhecimento e cultura? Será que valorizamos nossas histórias e nossos saberes? Vamos descobrir e pensar sobre tudo o que o campo pode nos oferecer?

**VIVENDO AQUI NO MATO**

Não troco seu despertador pelo cantar do galo  
 Não troco seu carro bonito pelo meu cavalo  
 Não troco seu ar poluído pelo pó da estrada  
 Aqui não tem trânsito, só tem boiada  
 Nossa céu é limpo e a noite enluarada

Aqui, o nosso alimento é a gente que faz  
 Plantamos de tudo pro gasto e um pouco mais  
 E se vier fazer visita, aí que a gente gosta  
 Roda de viola, uma boa prosa  
 Em volta da fogueira então a gente mostra

O meu amanhecer tem o cantar do galo  
 O cheiro do mato com gota de orvalho  
 E é tão gostoso  
 Beber um café olhando o sol nascer

Pego meu cavalo e saio pelo pasto  
 Toco meu berrante apartando o gado  
 Sei que sou caipira  
 Mas vivo melhor morando aqui no mato

Compositores: Jose Toscano Martins Neto / Irineu Vaccar

**ASSISTA E REFLITA**  
<https://youtu.be/v9mGFXaL5z4>

17

O reconhecimento do "Campo como lugar de vida" implica refletir na luta pela superação da opressão, da dominação, por isso o resgate da sua cultura, a valorização dos seus saberes, a construção do conhecimento sobre si e sobre a sua história são ferramentas valiosas para emancipação dos seus sujeitos. Nesse sentido, o processo de rememoração, de lembrar de histórias vividas por você ou pela sua comunidade diz muito sobre quem você é. Então, vamos conversar um pouco mais sobre isso?

1. Qual a história da sua comunidade?
2. Como sua família chegou até essa comunidade?
3. Quais são as pessoas que podem ter lembranças de sua comunidade?
4. Qual a sua memória mais antiga sobre esse lugar?
5. Você gosta de ouvir histórias do passado? Tem alguém que conheça que é um bom contador de histórias?



**Ecléa Bosi, em seu livro *Velhos Amigos*,  
escreve:**

De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como um tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permanece no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão. Você vai descobrir que as pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar. Quando um avô fica quietinho, com o olhar perdido no passado, não perca a ocasião. Tal como Aladim da lâmpada maravilhosa, você descobrirá os tesouros da memória. Se ter um velho amigo é bom, ter um amigo velho é ainda melhor.

Ecléa Bosi. *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



# Mãos à obra!!!!

Nesta oficina, vamos pesquisar sobre as histórias da região contada por outra pessoa. Dessa forma, propomos que você entreviste alguém da sua família ou da sua comunidade. Busque conhecer histórias que ilustrem a importância do espaço em que você vive, que mostrem como este lugar se tornou o que é hoje. Você poderá questionar sobre a própria cultura local, o modo de produção e como esta comunidade se organiza.

Lembre-se de que as pessoas mais velhas possuem uma sabedoria infinita e podem colaborar muito com você, basta que você esteja disposto a ouvir suas histórias. Portanto, pense em quem poderia ser uma fonte viva de histórias locais. Para realização da sua entrevista, você poderá ter este roteiro como orientação:

## ENTREVISTA

Alunos(as), na próxima página, você encontrará uma formulário para realizar uma entrevista com alguém que seja importante para você, para sua família ou para sua comunidade. Além das questões que já estão formuladas, você poderá realizar outras perguntas, poderá investigar melhor o fato que você achar mais interessante ou o que te chamar mais atenção na fala do entrevistado. Fique atento à forma como a pessoa conversa e se usa palavras diferentes das que você conhece, anote essas palavras para que depois utilizemos no nosso vocabulário.

**ASSISTA E REFLITA**  
[https://youtu.be/N9Zljgx\\_SSs](https://youtu.be/N9Zljgx_SSs)

# QUESTIONÁRIO

## para entrevista



1. Qual o seu nome? Sua idade? onde nasceu?

2. Como você chegou a esta comunidade? Como era este lugar quando você chegou? (a escola, a paisagem)

3. Como as pessoas se relacionavam naquela época? Como era o jeito: de vestir, de namorar, de brincar, de se relacionar com os amigos e com os pais?

4. Tem algum episódio que foi marcante para você? Que acontecimento foi esse?

5. Por que isso foi marcante na sua vida?

6. Que sentimentos você tem em relação a esse momento da sua vida?

## Estudo Comparativo

1. Você já ouviu falar na palavra "campesinato"? Mesmo que não saiba o que significa, levante hipóteses: o que pode significar? Faz ideia a que ela se refere? Anote aqui suas considerações.

2. Agora, pesquise no dicionário escolar a palavra "campesinato":  
 a. O verbete apresenta quantas acepções?

b. Escreva do seu jeito o que entendeu sobre o significado da palavra "campesinato" pelo Dicionário Escolar.

3. Segundo o Dicionário da Educação do Campo:

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 115).



Essa definição apresentada pelo Dicionário da Educação do Campo contribui para o seu entendimento? O que conseguiu entender?

4. Para melhorar o seu entendimento sobre "campesinato", leia o trecho a seguir:

Camponeses são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, apud DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 115)

Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações – a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Validam essa natureza essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e restrições das realidades locais, regionais e nacionais, que findam por definir a sua forma de existência. Nessa condição concreta, constituem um campesinato. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 115).



**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:**

Para saber mais sobre esse assunto, clique aqui:

<https://youtu.be/LUr6pE9UsXo>



Agora, depois de debaterem sobre os trechos do Dicionário da Educação do Campo, vocês deverão construir, coletivamente, uma nova definição da palavra "campesinato" e "camponês", considerando tudo o que aprenderam. Para este trabalho vocês deverão se dividir em grupos e, depois, socializarem suas respostas.

## Orientação Oficina 3

### Professor,

O tema da oficina 3 trata do campo como um lugar de vida, de produção de alimentos, de histórias e de cultura, na perspectiva de que o aluno reconheça nesse lugar suas qualidades, suas riquezas e, compreenda sua importância para toda a sociedade e, assim, possa combater o preconceito de que o campo e seus sujeitos são atrasados ou sem valor.

Nesse sentido, trazemos para reflexão do aluno como o resgate da sua cultura, a valorização dos seus saberes, a construção do conhecimento sobre si e sobre sua comunidade, por meio de suas memórias, pode ser uma ferramenta valiosa para o reconhecimento identitário. Para sensibilização dos estudantes em relação ao tema proposto, sugerimos a música "Vivendo aqui no mato" e também a exibição do clipe (página 17), a partir dessa atividade você poderá debater com eles os benefícios de viver no campo.

No box "Vamos conversar?", página 18, elencamos algumas questões que podem ajudá-lo a conduzir a conversa inicial. Na mesma página, recorremos ao trecho da obra "Velhos Amigos" de Ecléa Bosi, pois acreditamos que sua leitura poderá propiciar ao aluno o entendimento de como os mais velhos podem contribuir com suas memórias, assim sendo é importante que a leitura seja conduzida e comentada.

Na página 19, propomos que o aluno realize uma atividade prática que deverá ser orientada durante a aula, mas que será realizada como atividade para casa, portanto é crucial que você os incentive quanto à realização e acorde com eles o tempo necessário. Antes da exposição oral sobre o trabalho, recomendamos a exibição do trecho do filme "Viva: a vida é uma festa", disponível no box "Assista e reflita", pois acreditamos que isso possa inspirá-los e motivá-los para realização de uma boa entrevista.

## Orientação Oficina 3

Para a entrevista, elaboramos um formulário para que o estudante tenha como base algumas questões, entretanto você poderá elaborar com eles outras perguntas que enriqueçam a pesquisa. Nesse sentido, a colaboração e participação do aluno é essencial, portanto reserve um tempo em sala para que coletivamente pensem o que seria importante perguntar ao entrevistado escolhido, isso dará o mais individualidade a entrevista.

Também na oficina 3, iniciamos o estudo comparativo de palavras ligadas à realidade do campo nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo (página 21), logo vale alertar que o aluno pode sentir dificuldade para leitura e entendimento dos conceitos trazidos no referido dicionário, portanto a atividade proposta traz recortes que julgamos mais apropriados, apesar disso você poderá, por meio do link disponibilizado na íntegra, fazer ajustes se achar conveniente, pois trata-se de uma proposta aberta para adequação.

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>



O estudo comparativo poderá ser impresso ou disponibilizado para o aluno por meio do Formulário Google que você terá acesso por meio do link abaixo. Vale reforçar que o formulário deve ser copiado e gerado na sua própria conta para que possa fazer alterações e ter acesso às respostas.

>>>

<https://forms.gle/znHUKBpucxfoZn1d8>



25

## Oficina 4

### *Meu lugar no mundo*



Estudante,

Todos nós desempenhamos um importante papel na vida das pessoas com as quais convivemos: a família, a comunidade, a escola, a igreja... E também com o lugar em que vivemos. Já refletiu de que forma pode melhorar a realidade que você vive? Que lugar você ocupa no mundo? Você aceita esse lugar? Reconhece seu espaço no mundo?

### O CÂNTICO DA TERRA

Eu sou a terra, eu sou a vida.  
Do meu barro primeiro veio o homem.  
De mim veio a mulher e veio o amor.  
Veio a árvore, veio a fonte.  
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.  
Sou o chão que se prende à tua casa.  
Sou a telha da coberta de teu lar.  
A mina constante de teu poço.  
Sou a espiga generosa de teu gado e certeza tranquila ao teu esforço.  
Sou a razão de tua vida.  
De mim vieste pela mão do Criador, e a mim tu voltarás no fim da lida.  
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe universal.  
Tua filha, tua noiva e desposada.  
A mulher e o ventre que fecundas.  
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.  
Teu arado, tua foice, teu machado.  
O berço pequenino de teu filho.  
O algodão de tua veste e o pão de tua casa.

E um dia bem distante a mim tu voltarás.  
E no canteiro materno de meu seio tranquilo dormirás.

Estríbilo  
Plantemos a roça.  
Lavremos a gleba.  
Cuidemos do ninho, do gado e da tulha.  
Fartura teremos e donos de sítio felizes seremos.

**Cora Coralina, Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.**

#### ASSISTA E REFLITA



<https://youtu.be/ZmofznVubm8>

26

O reconhecimento do lugar que ocupamos no mundo diz respeito também à necessidade de conhecermos nossa própria história, nossas origens. Quando valorizamos a nossa cultura, a nossa trajetória e a trajetória das nossas famílias criamos um espaço de reafirmação de quem somos e, sendo assim, podemos mais firmemente ocupar o espaço que é nosso de direito e lutar por ele.

1. Você tem memórias da época em que chegou a esta comunidade? Sabe como isso aconteceu?
2. Qual a sua memória mais antiga deste lugar?
3. Você gosta de pensar no passado? Gosta de relembrar o que já viveu?
4. Que sentimentos vêm à tona quando você se recorda da sua infância?
5. Tem algum episódio do seu passado que marcou sua vida?
6. Em relação a entrevista que você realizou na oficina anterior, você se sentiu tocado pelo que ouviu? Isso muda a forma como você se vê? Altera sua visão sobre suas origens?



VAMOS CONVERSAR?

#### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Para relembrar as características do gênero textual relato de memórias, clique aqui:  
<https://youtu.be/tHdalq5Wb6c>



#### JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

Antes de iniciarmos a atividade de compreensão, vamos descobrir o que você sabe sobre o gênero textual relato de memórias? Monte sua equipe e se preparem, pois o jogo vai começar!!!

[https://quizizz.com/admin/quiz/6337a86404d708001e1e4595?source=quiz\\_share](https://quizizz.com/admin/quiz/6337a86404d708001e1e4595?source=quiz_share)

Nome:  
Turma:

Data:  
Nota:



## Atividade de compreensão

Leia o texto PLANTAÇÃO DE BOAS LEMBRANÇAS, de Ana Lígia Costa Peguim, acessando o link abaixo e responda às questões:

[https://drive.google.com/file/d/1J0LuNxIly4gi3\\_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?  
usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1J0LuNxIly4gi3_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing)



1. Em relação às estruturas formais do texto, escreva:

a) Gênero textual:

-----  
b) Tipologia ou tipo discursivo (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo...):

-----  
c) Domínio discursivo (jornalístico, religioso, literário, científico...):

-----  
d) Tipo de narrador (observador, personagem, onisciente...):

2. No texto, é possível perceber que, por diversos momentos, a personagem traz à tona memórias positivas e também negativas do seu passado. Copie do texto, trechos que comprovem essa afirmação:

Memórias positivas:

-----  
-----  
-----

Memórias Negativas:

-----  
-----  
-----

3. Releia o trecho abaixo:

"Pés descalços no piso de vermelhão, eu seguia o aroma delicioso. À beira do fogão a lenha, via que a Mariquinha já estava sem o bule, mamãe já nos aguardava. Bolos, broas e biscoitos caseiros eram postos na mesa com fartura. Comíamos sem medo de engordar, o dia era longo e os afazeres muitos. Precisávamos de 'sustância'."

1. Que adjetivos descrevem memórias afetivas positivas nesse trecho?

---



---

b. Há outras expressões que desempenham a mesma função no texto?

---



---

c. Você percebe, nesse trecho, que existem palavras que são mais comuns ao ambiente do campo? Quais?

---



---

4. Você conhece a expressão "Barriga cheia, pé na areia."? Levante hipótese sobre o que essa expressão significa.

---



---

5. Tem alguma passagem com a qual você se identifique? Transcreva o trecho e justifique sua escolha.

---



---

A personagem finaliza o texto dizendo: "Carrego coisas que ninguém pode colher como eu: a minha plantação de lembranças." Como vimos, as memórias surgem mesmo quando não temos a intenção e também podem ser ativadas por meio de imagens, cheiros, sons, objetos, que nos fazem despertar para uma recordação. Então, agora é a sua vez, você também tem uma plantação de lembranças para serem colhidas e somente você poderá fazê-lo, portanto assista, acessando o link disponível na próxima página, ao vídeo e MÃOS À OBRA!!!

# Mãos à obra!!!!

Nesta oficina, vamos fazer um relato escrito de algum episódio do passado que tenha relação com a vivência no campo, pois escrever sobre uma memória é como imortalizar a sua experiência. Você poderá escrever sobre sua própria experiência ou recorrer às histórias que ouviu na entrevista realizada na oficina 3. Fiquem atentos às peculiaridades do gênero textual relato de memórias.

ASSISTA E REFLITA

[https://drive.google.com/file/d/1AzyV532\\_VvVt6MoquSFiXDPfahEHTKLG/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1AzyV532_VvVt6MoquSFiXDPfahEHTKLG/view?usp=sharing)

Agora é a sua vez!!

---

---

---

---

---

---

30

## Estudo Comparativo

1. Pesquise no Dicionário Escolar o verbete "acampamento".  
Anote aqui o que encontrou na sua pesquisa.

2. Agora, pesquise no mesmo dicionário o verbete "assentamento".  
Anote também o resultado da sua pesquisa.

3. Você já conhecia essas duas palavras? Já sabia o que significam? Conhece algum acampamento ou assentamento? Se sim, descreva esse espaço, brevemente (espaço físico, organização, condição socioeconômica...)

4. Leia o trecho do Dicionário da Educação do Campo abaixo:

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio.



Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês.

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de territorialização camponesa.

(DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 23).



a. Quais informações de maior importância são acrescentadas pelo Dicionário da Educação do Campo? O que você pode apontar neste trecho que faz sentido para você, considerando o lugar que você vive?

b. O que você entende por "um espaço de luta e resistência"?

c. Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo "Reforma Agrária"? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreva, com suas palavras, o que seria "Reforma Agrária".

**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:****Para saber mais sobre esse assunto, clique aqui:**[https://youtu.be/oLYG\\_wdzhkQ](https://youtu.be/oLYG_wdzhkQ)**5. O Dicionário da Educação do Campo diz que:**

Em documento oficial de meados da década de 2000, o Estado brasileiro define o projeto de assentamento como [...] um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em área destinada à Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissetorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização racional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares. (BRASIL, 2004, p. 148)



Considerando as informações trazidas nos dois dicionários, você deverá formular uma nova definição de "assentamento", você poderá incluir, com suas palavras, o que você entendeu e também o que já conhece sobre assentamento: como surgem, como funcionam, como se organizam... Que tal debatermos esse assunto antes de você escrever?

## Orientação Oficina 4

### Professor,

Na oficina 4, o tema trabalhado diz respeito ao lugar social do sujeito, na sua família, na comunidade e no local onde vive. Nesse sentido, propomos ao aluno refletir sobre como melhorar a realidade que vive e também o papel político/social que ocupa no mundo.

Desse modo, sugerimos para iniciar a abordagem do tema o poema de Cora Coralina "O cântico da terra" (página 26), pois entendemos ser um texto com muitas possibilidades para serem trabalhadas em sala de aula. Recomendamos também a exibição do vídeo disponibilizado no link (página 26), pois acreditamos ser um estímulo à interpretação do texto e a compreensão de sentidos figurativos da linguagem.

No box "Vamos conversar?" (página 27), convidamos o aluno a pensar na necessidade de conhecer a própria história, sua origem, como uma forma de valorização identitária, para que assim possa ocupar o espaço político/geográfico de direito e lutar por ele. Para tal, listamos alguns pontos que poderão auxiliá-lo para iniciar a discussão.

Ainda na página 27, o box "Saiba mais em um clique" dá acesso a um vídeo que retoma o gênero discursivo relato de memórias, como uma atividade de revisão, para que o estudante esteja melhor preparado para as atividades posteriores. Nesse mesmo intuito, orientamos o jogo na plataforma Quizizz (página 27), em razão do seu caráter dinâmico e lúdico. Outro aspecto importante diz referência ao fato de que pela plataforma é possível gerar relatório dos aspectos que o aluno ainda tem dificuldade, para que você possa retomá-los depois.

A atividade de compreensão textual (página 28) poderá ser

## Orientação Oficina 4

impressa ou realizada pelo Formulário Google:

<https://forms.gle/uNPFaWC5wAKRfnxm6>



Propomos também que o estudante realize a produção de um relato de memórias que poderá ser baseado na experiência dele ou na entrevista que realizou na oficina anterior. Neste momento, a condução realizada por você é crucial, orientando o aluno para relatar algo que seja significativo e que tenha relação com o campo. Para tornar o momento mais criativo e mais prazeroso indicamos uma roda de conversa informal, após exibição do vídeo (página 30) que traz imagens vinculadas à infância e ao campo.

Para finalizar a oficina 4, trazemos o estudo comparativo das palavras acampamento e assentamento, por serem palavras associadas à realidade dos alunos. Nossa objetivo é propiciar, por meio do estudo dessas palavras, uma visão mais crítica e politizada sobre o lugar que residem, portanto é importante que você os auxilie na leitura e compreensão do conceito trazido pelo Dicionário da Educação do Campo. A atividade poderá ser impressa ou disponibilizada para o aluno por meio do Formulário Google. Vale lembrar que o formulário deve ser copiado e gerado na sua própria conta para preservar sua funcionalidade.

>>>

<https://forms.gle/wnAeb8afFyxxK>

UJE8



# Oficina 5

## *Meu papel na Terra*



### Estudante,

Você já pensou no modelo de campo que nos é sugerido como ideal? Já ouviu falar em agronegócio? Sabe o que significa? Já refletiu sobre o seu papel como alguém que conhece as qualidades e a importância do campo? Tem cumprido seu papel em relação à conservação da natureza? Acredita que estamos trabalhando para um mundo melhor para as próximas gerações?

### PASSARINHOS

Canção de Emicida



Despencados de voos cansativos  
Complicados e pensativos  
Machucados após tantos crivos  
Blindados com nossos motivos

Amuados, reflexivos  
E dá-lhe antidepressivos  
Acanhados entre discos e livros  
Inofensivos

Será que o sol sai pra um voo melhor?  
Eu vou esperar, talvez na primavera  
O céu clareia, vem calor  
Vê só o que sobrou de nós e o que já era

Em colapso o planeta gira, tanta mentira  
Aumenta a ira de quem sofre mudo  
A página vira, o são delira, então a gente pira  
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

A Babilônia é cinza e neon, eu sei  
Meu melhor amigo tem sido o som, okay  
Tanto carma lembra Armagedon, orei  
Busco vida nova tipo ultrassom, achei

Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense  
Competição em vão que ninguém vence  
Pense num formigueiro, vai mal  
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus

No pé que as coisa vão, Jão, doidera  
Daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão  
Era neblina, hoje é poluição  
Asfalto quente queima os pé no chão  
Carros em profusão, confusão

Áqua em escassez bem na nossa vez  
Assim não resta nem as barata (é memo'!)

Injustos fazem leis e o que resta pr'ocês?  
Escolher qual veneno te mata  
Pois somos tipo...

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

**ASSISTA E REFLITA**  
 <https://youtu.be/IJcmLHjJAJ4>



Em nosso país o modelo que predomina como de sucesso quando se fala em produção agrícola é o da monocultura para exportação, da concentração de terra e de renda na mão de poucos, da exploração do trabalhador rural, do uso de agrotóxico e do descaso com a preservação ambiental, por isso é importante conhecer quais são os impactos disso em nossas vidas. Uma forma de combater tal realidade é debater sobre e entender nosso papel político em relação a essa situação. Vamos conversar sobre isso então?

1. O que você entende por agronegócio?
2. Qual o sistema de produção agrícola usada na sua comunidade?
3. Você entende como o Brasil, mesmo sendo um grande produtor de alimentos, ainda tem uma parcela de sua população que não tem acesso a alimentos essenciais? Por que acha que isso acontece?
4. Você conhece as relações de trabalho presentes na sua comunidade?
5. Como a questão ambiental é tratada na região?



## ESTUDO COMPARATIVO!!



### Agronegócio x Agricultura Familiar

#### Agronegócio

Segundo o Dicionário da Educação do Campo (pág. 61):

O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness... No âmbito da área de administração e marketing (DAVIS e GOLDBERG, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços.



#### Agricultura familiar

O termo agricultura familiar, de acordo com o Dicionário da Educação do Campo, corresponde a múltiplas conotações. Depois de realizar a leitura, anote o que você entende por agricultura familiar:

---



---



---



---



---

#### PARA SABER MAIS

Acesse o Dicionário da Educação do Campo, e leia o texto na íntegra.  
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>



IMPORTANT



## ESTUDO COMPARATIVO!!



### VOCÊ SABE O QUE É SUSTENTABILIDADE?

Quando você ouve ou lê a palavra SUSTENTABILIDADE o que ideia te vem à cabeça? Você sabe o que significa? Pesquise no dicionário escolar a palavra sustentabilidade, anote o que encontrou:

---



---



---

SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

<https://youtu.be/UjU0RITzP4Y>



IMPORTANT

O Dicionário da Educação do Campo (pág. 730), faz o seguinte apontamento em relação à SUSTENTABILIDADE:

Essa questão ambiental, que começa a ser anunciada nos anos 1960-1970, diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição. Como a natureza não é um ajuntamento de recursos naturais aleatórios, e sim um conjunto integrado de unidades naturais, que chamamos de ecossistemas, tal capacidade do planeta se expressa concretamente na sustentabilidade ou insustentabilidade dos ecossistemas, pois são os seus fluxos, ciclos, elementos e recursos que são atingidos pela expansão da produção e consumo das sociedades.



## ESTUDO COMPARATIVO!!



Agora, de acordo com o que aprendeu, associando o conceito de sustentabilidade ao contexto que você vive, como você explica o que é SUSTENTABILIDADE? Em dupla, elaborem esse conceito e registre:

---



---



---



---



---



Outra palavra relacionada ao nosso papel na Terra é a AGROECOLOGIA. Você sabe o que é? Segundo o Dicionário da Educação do Campo (pág. 59):

Constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) "que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura" (LEFF, 2002, p. 42).

SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

<https://youtu.be/QFrNNj9RM50>



40

Agora é com você!!!! Você acredita que a sua comunidade pratica hábitos ecologicamente corretos? Existe tratamento para os resíduos sólidos?

E quanto ao plantio, utilizam de técnicas agroecológicas? É comum o uso de agrotóxico?

VAMOS CONVERSAR?



### Alimento orgânico e agroecológico: tem diferença?



Descubra se existe diferença, assistindo ao vídeo:

<https://youtu.be/9ovbSe1Ga7E>

### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Para conhecer mais sobre mais AGROECOLOGIA, assista ao vídeo:  
<https://youtu.be/QFrNNj9RM5o>



Para conhecer mais sobre agroecologia  
 leia o texto no seu celular ou clique no link:

<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/5-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-agroecologia/>

### JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

<https://zehvctyzah1medzuzfd6qa.on.drv.tw/Jogos%20Jclic/>

<https://wordwall.net/resource/38244034>



## Orientação Oficina 5

### Professor,

Na oficina 5, buscamos estimular a reflexão do estudante no que concerne ao seu papel como sujeito do campo: seu compromisso com a terra, com a natureza, com as formas de produção de alimentos e com a natureza política de ser quem é. Para iniciar as atividades desta oficina, propomos a exibição do clipe da música Passarinhos do cantor Emicida (página 36), que aborda a situação atual do mundo, os problemas ambientais e sociais.

Na página seguinte (página 37), no box "Vamos conversar?" elencamos algumas questões para tratar de tópicos essenciais para o sujeito do campo, como: os sistemas de produção mais conhecidos, as relações de trabalho presentes, os problemas ambientais e de conservação da natureza. Claro que não é possível discutir sobre toda essa temática profundamente, entretanto por meio dos vídeos sugeridos e do jogo sobre sustentabilidade (página 37) o aluno terá uma base conceitual exposta de forma dinâmica.

Os conceitos de agronegócio, agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade serão trabalhados por meio do estudo comparativo, para tal o aluno deverá ter acesso ao dicionário escolar e ao Dicionário da Educação do Campo. As atividades já trazem um recorte do conceito apresentado pelo Dicionário da Educação do Campo, mas caso seja necessário, você poderá seguir o estudo com outros trechos, já que o dicionário pode ser acessado na íntegra no link:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

## Orientação Oficina 5

Outra orientação importante é que para realização da leitura desses trechos do Dicionário da Educação do Campo e para realização do estudo comparativo, é indispensável que você conduza essas atividades, fazendo as intervenções necessárias para o entendimento do aluno e tirando as dúvidas que surgirem. Recomenda-se também que os estudantes façam essas atividades em grupos pequenos, de dois ou três alunos, para que possam discutir cada conceito entre eles.

Para tratar do tema agroecologia (página 41), propomos além dos vídeos sobre o tema, a leitura de um texto que os alunos poderão acessar pelo próprio celular, realizando a leitura individualmente. Mas caso você encontre dificuldade em função do acesso à internet, o texto poderá ser projetado por você para a realização de leitura compartilhada.

Por fim, ainda na página 41 disponibilizamos um bloco de jogos desenvolvidos especificamente para a temática da oficina 5. Esse conjunto de jogos incluem caça-palavras, leia e complete as lacunas, associação simples e complexa e vários tipos de quebra-cabeças que remontam charges que dialogam com os temas ligados à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente. Logo, é importante que você acesse aos jogos, anteriormente, para que compreenda suas propostas e no final da execução pelo aluno, você possa discutir cada etapa proposta no jogo.

## Oficina 6

### *Nossas palavras*



Estudante,

Você já pensou que o nosso vocabulário, ou seja, as palavras que conhecemos e usamos para nos comunicar diz muito sobre a nossa identidade? Já analisou que a língua de uma comunidade, além de permitir sua comunicação, é também uma valiosa ferramenta na conservação da sua cultura? Você já avaliou que o vocabulário da sua comunidade é também uma marca identitária do seu povo? Vamos fazer o registro de parte desse vocabulário então?

### A PALAVRA MÁGICA

Certa palavra dorme na sombra

de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida

a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

ASSISTA E REFLITA  
[https://youtu.be/u6PvlsD4g\\_M](https://youtu.be/u6PvlsD4g_M)



44

## PENSE BEM!!

Há diferença entre vocabulário e léxico?



Para descobrir se há diferença entre vocabulário e léxico leia o texto acessando o QR code ou o link abaixo:

<https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/ha-diferenca-entre-vocabulario-lexico.htm>



### PARA RESUMIR

"Para formar seu vocabulário, o falante acessa o conjunto de palavras pertencentes a uma língua, isto é, o léxico. Em outras palavras, o vocabulário é um recorte do léxico, caracterizando-se pela seleção que um falante faz das palavras disponíveis pela língua."

<https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/ha-diferenca-entre-vocabulario-lexico.htm>

Você já percebeu que todos os dias usamos palavras faladas e escritas para comunicar ideias, pensamentos e emoções. Às vezes, somos bem sucedidos, outras vezes não nos fazemos entender, o que gera um certo desconforto ou até mesmo nos atrapalha em tarefas simples do dia a dia. Você sabia que é possível melhorar seu vocabulário?

**IMPORTANT**

**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:**  
<https://blog.portalpos.com.br/melhorar-o-vocabulario/>

# Mãos à obra!!!!

Nesta oficina, vamos fazer um registro do vocabulário local, para essa atividade final, você deverá seguir todas as etapas para que ao final tenhamos um material de sua autoria. Esse vocabulário poderá demonstrar algumas marcas identitárias da sua comunidade, registradas por meio das palavras que utilizam rotineiramente e também poderá fazer parte do acervo da escola e ser consultado por outros colegas. É importante dizer que o sucesso disso depende da responsabilidade e do comprometimento do trabalho em equipe, portanto é essencial que cada uma faça a sua parte na elaboração. Vamos lá? Mão à obra!!!

Etapa 1: dividir a turma em dois grandes grupos e escolher um coordenador geral para grupo;

Etapa 2: escolher a forma como vocês farão esse registro (papel, Power Point, Canva...). O professor irá apresentar as sugestões para que decidam juntos, vale lembrar que será um único trabalho para toda a turma, logo devem escolher apenas uma opção.

## SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

 **POWER POINT**  
<https://youtu.be/XSKNHXoWzzI>

 **CANVA**  
<https://youtu.be/K3vjcl3-XQM>

# Mãos à obra!!!!

Etapa 3: cada grupo deverá escolher as palavras, no mínimo duas de cada tema, para fazer o registro da definição. Vocês deverão contemplar palavras relacionadas aos seguintes temas:

1. A identidade do sujeito do campo (rotina, objetos, costumes,...)
2. O campo como um lugar para se viver (natureza, paisagem, campo, acampamento, assentamento...);
3. O papel do sujeito camponês no cuidado com o outro, com a terra e com a natureza (sustentabilidade, ecologia, agroecologia, reforma agrária...);
4. Formas de produção de alimentos (agricultura familiar, agronegócio...).

Nessa etapa, vocês poderão pedir auxílio ao professor (a) para sugerir palavras que tenham sido mencionadas nas oficinas anteriores, nos momentos de debate ou até mesmo nas atividades escritas.

Etapa 4: Depois de concluída a etapa 3, vocês devem compartilhar o trabalho realizado para que o outro grupo revise, sugira complementação, se houver necessidade.

Etapa 5: Com ajuda do professor, vocês então deverão fazer o registro no papel ou no aplicativo que escolheram trabalhar de todas as palavras, lembrando em colocá-las em ordem alfabética, poderão também ilustrar para que fique mais criativo e atrativo. Lembre-se que esse trabalho ficará exposto na biblioteca da escola para consulta dos demais alunos.



## Orientação Oficina 6

### Professor,

Finalmente chegamos a nossa última oficina, momento propício para sistematizar todo o conteúdo trabalhado nas oficinas anteriores. Portanto, esta oficina é, na sua maior parte, prática e, por isso sua condução em relação às atividades será fundamental.

Para o momento de sensibilização, propomos o poema de Carlos Drummond de Andrade, *A palavra mágica*. Esse poema também poderá ter a sua declamação exibida por meio do vídeo sugerido (página 44).

Na página seguinte (página 45), trazemos a diferenciação entre léxico e vocabulário por meio do texto indicado, essa distinção é necessária ser retomada para que o estudante se sinta seguro na elaboração do vocabulário local, por isso é importante que você leia o texto com eles, pontuando os pontos mais importantes. Ainda na mesma página, aproveitamos a oportunidade para que o aluno leia o texto que relata como é possível ampliar o vocabulário e qual a importância disso.

A atividade prática se inicia na página 46, *Mãos à obra*, e traz o passo a passo do procedimento de elaboração do vocabulário local, mas vale ressaltar que você poderá adaptá-lo da maneira que achar mais adequado à sua realidade ou de acordo seu ponto de vista. Apontamos opções para o registro do vocabulário e vídeos para que os alunos aprendam a trabalhar com determinadas plataformas, mas é claro que tudo isso pode ser feito também em material físico, como papel, cartolina... Em relação aos tutoriais em vídeo, é indicado que você também peça aos alunos que pesquisem, como atividade para casa, outros vídeos, com intuito de facilitar e ambientar o uso da ferramenta.

## Orientação Oficina 6

A indicação dos temas também pode ser complementada, inclusive com a opinião dos estudantes. Vale dizer também que é essencial que você retome com eles palavras que já foram trabalhadas nas oficinas, nos debates, nas atividades escritas, nos estudos comparativos e nos relatos de memórias que produziram. Dessa forma, apesar de o intuito ser que a produção parta dos alunos, é imprescindível que você sugestione algumas palavras também.

Na etapa seguinte, os grupos deverão compartilhar seus trabalhos e, a partir disso, deverão proceder a escrita em um único documento. Sabemos que a metodologia assim pensada, coletivamente, demanda grande esforço e domínio de turma, entretanto acreditamos que dessa forma os estudantes conseguirão protagonizar todas as etapas de elaboração.

Por fim, agradecemos todo o trabalho conduzido por você. Esperamos sinceramente que tenha sido uma proposta de trabalho que, potencialmente, tenha contribuído com o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa e que, sobretudo, tenha sido uma oportunidade ao aluno da escola do campo de conhecer mais sobre si, sua história, sua cultura, suas lutas e seu papel diante da sociedade. Pontuamos ainda que nossa proposta de ensino mediada por tecnologias, apesar de ambiciosa diante de toda dificuldade de acesso das escolas do campo, é mais uma forma de resistência e luta por uma direito que também é nosso e, acima de tudo, dos nossos alunos. Por isso, agradecemos imensamente por abraçar essa luta também.

## 5 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve a intenção de ser, para além de sua natureza científica, uma possibilidade real de articular a ação, a reflexão e a transformação da realidade educacional em que foi aplicada. Logo, nesta seção, objetivamos apresentar, discutir e analisar os resultados da pesquisa, por meio dos dados obtidos com o seu desenvolvimento, tendo como referência os pressupostos teóricos que embasaram o presente estudo. Para esse fim, pormenorizamos a aplicação de cada oficina e, paralelamente, analisamos os resultados obtidos, investigando as possíveis contribuições desta intervenção pedagógica para o fortalecimento identitário dos estudantes.

A aplicação das oficinas aconteceu entre os meses de outubro e dezembro, durante o 4º bimestre letivo de 2022. Acreditamos que o período de aplicação da proposta de intervenção não foi ideal, pois foi um momento tumultuado em razão do fechamento do ano letivo e por fatores externos ao próprio calendário escolar, como a eleição distrital e presidencial e também a Copa do Mundo de Futebol, eventos realizados no mesmo período e que ocasionaram a diminuição das aulas presenciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal. No entanto, conseguimos vencer os obstáculos e cumprir a tarefa de aplicação da proposta.

### 5.1 Orientações iniciais

Anteriormente à aplicação das oficinas, sugeridas no protótipo de ensino, realizamos um momento de esclarecimento com os estudantes. Nesse dia, estavam presentes 19 alunos. Foram apresentados, de forma geral, os objetivos das atividades, a forma como as oficinas foram pensadas, os recursos tecnológicos que seriam utilizados, o ambiente em que as atividades iriam acontecer, como também foi pactuado com os alunos as normas de bom uso dos equipamentos e de convivência, já que as atividades sugeridas exigiam interação, troca de materiais, trabalhos em grupo, como também o uso de equipamentos que demandam cuidado no seu manuseio.

Vale esclarecer que os equipamentos (notebooks) que foram utilizados durante a realização das atividades já faziam parte do patrimônio da escola desde o final do ano de 2019, entretanto nunca tinham sido utilizados por qualquer aluno ou professor da instituição. Isso nos alerta que, muitas vezes, as escolas públicas até possuem recursos que podem dinamizar as aulas e proporcionar aos aprendizes um novo ambiente de aprendizagem, entretanto muitos

professores se limitam à tradicional maneira de dar aulas, por inúmeros motivos que não nos cabe aqui pontuar, mas que afastam o aluno da oportunidade de aprender fazendo uso de novas tecnologias tão presentes na atualidade.

Como foi demonstrado, o uso de tecnologia não era comum nas práticas realizadas na escola, logo foi necessário que a professora-pesquisadora organizasse o espaço (sala de informática), como também todo o suporte técnico para conexão da internet. Isso, de certa forma, demandou tempo e acarretou um trabalho a mais.

Ainda no primeiro contato com os equipamentos, os estudantes se mostraram muito entusiasmados em relação ao uso dos computadores, dado ao fato de ser uma novidade na rotina escolar, inclusive, ocasionando em alguns momentos um certo tumulto. Outra questão que merece ser pontuada, é o fato de que dois estudantes não tinham nenhuma habilidade com o equipamento, não conseguiram executar individualmente ações básicas como ligar o computador, ter coordenação para o uso do *touchpad* ou realizar comandos simples. Diante de tal dificuldade, a professora-pesquisadora indicou que outros colegas colaborassem como tutores durante o manuseio. Nesse sentido, foi interessante notar que eles não se importaram em demonstrar a sua dificuldade para os seus pares, mas se sentiam envergonhados quando a professora-pesquisadora oferecia ajuda. Essa observação coaduna com uma das finalidades das oficinas, como instrumento metodológico, que é “a vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Na mesma ocasião, os discentes navegaram de forma superficial no protótipo, alguns com um certo grau de dificuldade ou impaciência, mas curiosos quando um *link* os levava para uma música ou para algum jogo. O momento foi produtivo e os alunos se mostraram motivados para a realização das atividades programadas para a aula seguinte.

Figura 8- Foto



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

## 5.2 Oficina 1- O que dizem os dicionários?

A “Oficina 1- O que dizem os dicionários?” teve como objetivo apresentar aos alunos o uso pedagógico dos dicionários em sala de aula, a sua estrutura composicional e alguns termos mais usuais em relação ao estudo do léxico. A primeira oficina foi aplicada em dois encontros, utilizando o total de 4 horas-aulas.

O primeiro encontro aconteceu no dia 17/10/2022, estavam presentes 18 estudantes. A primeira atividade pensada para essa oficina foi uma sondagem inicial sobre o que eles conheciam acerca dos dicionários. Esse momento foi promovido oralmente, de forma informal, para que os estudantes relatassem suas experiências com o uso do dicionário.

Nesse momento de investigação inicial, alguns alunos afirmaram que já tinham feito uso do dicionário em algum momento durante a vida escolar, entretanto, que isso não era rotina e só acontecia nas aulas de Língua Portuguesa. As considerações dos alunos confirmam as palavras de Antunes (2012) quando a autora sustenta que o problema do léxico e do vocabulário é marginalizado no ensino, “chegamos à constatação de que a atenção concedida ao estudo do léxico tem um caráter breve e insuficiente” (ANTUNES, 2012, p.20). Reiteraram, de forma unânime, que não costumam consultar o dicionário em atividades que não eram determinadas pelos professores ou em suas atividades extraclasse.

No intuito de promover a sensibilização dos alunos em relação ao tema proposto na oficina 1, foi realizada a leitura da tirinha (figura 9) e A5 e A8 comentaram o seu conteúdo a pedido da professora-pesquisadora.

Figura 9-Tirinha



Fonte:<http://portal.mec.gov.br/dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid>

A8 falou, rindo, que não achava uma boa estratégia, porque demorava muito tempo para achar as palavras no dicionário, já A5 disse que não havia compreendido o texto. De acordo com a fala dos estudantes, pode-se inferir que alguns alunos desconhecem os benefícios do uso

do dicionário, assim foram abordados com eles alguns recursos que o dicionário pode oferecer. Aproveitando ainda a fala de A8, foram trazidas para discussão as questões do box “Vamos conversar?”, página 4 do protótipo de ensino. Quando indagados se todos os dicionários eram iguais, a maioria respondeu que sim e, quanto à organização dos dicionários, foi possível constatar que o único aspecto conhecido pelos estudantes é a disposição das palavras em ordem alfabética. Nenhum deles já havia observado ou lido as primeiras páginas do dicionário. As respostas dos estudantes confirmam as considerações de Krieger (2012) “o dicionário é um objeto bastante desconhecido do ponto de vista estrutural. Ao mesmo tempo, persiste uma equivocada compreensão de que todas as obras lexicográficas monolíngues são iguais e isentas de subjetividade e equívocos, já que representam o saber linguístico coletivo” (KRIEGER, 2012, p. 170).

O levantamento oral realizado em sala, por meio das questões, também vai ao encontro da afirmação de Antunes “Certamente, ainda não podemos registrar um grande interesse da escola pelos estudos em torno do dicionário (quer dizer, pela lexicografia) nem pela análise sistemática e fundamentada dos diferentes tipos de dicionários (quer dizer, pela metalexicografia)” (ANTUNES, 2012, p.138).

Na mesma direção, na pergunta “Você tem dicionário em casa?”, dos 18 alunos presentes apenas 3 responderam que sim, mas que dificilmente ou nunca usam. A resposta dos estudantes contradiz as considerações do Ministério da Educação

Num país como o Brasil, os dicionários de língua portuguesa estão em toda parte. Sempre que possível, as famílias dispõem de um: às vezes, herdado de pai para filho, já desatualizado, com grafia antiga; outras vezes, em edição recente e revista, estalando de novo. Há quem carregue o seu, de pequeno formato, mas “com tudo o que é essencial”, “no bolso”, porque... nunca se sabe, não é? Há quem mantenha sempre em casa aquele outro, “completo”, às vezes em mais de um volume, em uma bonita encadernação (BRASIL, 2012, p. 9).

Os dados trazidos pelas respostas dos alunos nos levam a pensar que a ausência de dicionários em suas residências pode estar associada à pouca escolaridade das famílias da região ou ao desconhecimento de suas possibilidades de uso.

Dando continuidade às atividades, os alunos foram organizados em um semicírculo e o texto “Dicionários para quê?”, página 5 e 6 do protótipo de ensino, foi projetado em *data show*. A escolha didática de promover a leitura compartilhada se deu em função de ser um texto mais denso e que carecia de explicações da professora-pesquisadora, apesar disso os estudantes se mostraram pouco interessados ou envolvidos com o conteúdo do texto.

Durante as atividades, foi possível notar que a estratégia de os alunos acessarem individualmente os vídeos disponíveis no protótipo não foi adequada, pois havia muito barulho provocado por vários vídeos exibidos ao mesmo tempo, logo a exibição dos vídeos passou a ser projetada em *data show* pela professora-pesquisadora para todos.

Outra dificuldade em relação à aplicação da oficina 1 diz respeito aos computadores que faziam uso da rede *wi-fi*, pois não conseguiram acessar a internet. Para solucionar o impasse, os estudantes foram organizados em dupla para que todos pudessem participar, modificando a logística pensada para as demais oficinas. A aula foi encerrada e os alunos ficaram cientes que retomariam as atividades na aula seguinte.

No segundo dia de aplicação, (20/10/2022) estavam presentes 16 alunos. As atividades foram iniciadas com a mostra dos três vídeos sugeridos no box “Saiba mais em um clique”, página 7 do protótipo de ensino, os estudantes ficaram atentos e, a cada vídeo, a professora-pesquisadora fazia uma recapitulação do conteúdo exibido. Na mesma página do protótipo, foi sugerida a leitura do texto “5 benefícios de usar o dicionário de português ao fazer redações”, disponibilizado por meio do *QR code*, entretanto dos 16 alunos presentes no dia, apenas 3 possuíam dados móveis em seus telefones celulares e conseguiram utilizar o recurso, demonstrando se tratar de um recurso funcional, do ponto de vista tecnológico.

Para introduzir a atividade prática, a professora-pesquisadora explanou sobre os diferentes tipos de dicionários e o propósito dos mais conhecidos, como também apresentou o Dicionário da Educação do Campo. Para tal, levou um exemplar físico do Dicionário da Educação do Campo para que os discentes pudessem observar como é a organização, a quantidade de páginas, as páginas iniciais e assim pudessem compará-lo aos dicionários escolares. Esse momento também foi oportuno para esclarecer aos estudantes que utilizariam a versão em PDF. Nesse momento, foi perceptível que os alunos se sentiram incomodados com o volume de páginas ou o tamanho da fonte que os dicionários dispõem.

Dando seguimento, os discentes se dividiram em 5 grupos de 3 alunos. Vale esclarecer que a escolha dos dicionários escolares se deu em função do que havia disponível no acervo da escola, não sendo possível adotar um único título ou descartar as edições mais antigas, haja vista que havia um número reduzido de cada título, mas todos eles são recomendados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) 2006 ou 2012.

Cada trio recebeu um ou dois dicionários escolares. Os dicionários escolares utilizados foram:

1. Dicionário Escolar da Academia de Letras- Língua Portuguesa, Companhia Editora Nacional, 2011.

2. Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete, Editora Lexikon, 2011.
3. Dicionário Didático de Língua Portuguesa, Edições SM, 2011.
4. Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa, Editora FTD, 2001

A professora-pesquisadora selecionou uma lista com 10 palavras (ecologia, agroecologia, sustentabilidade, camponês, travesti, cultura, preconceito, campesinato, globalização, agrotóxico) e entregou aos grupos para que realizassem a pesquisa. Os alunos escolheram duas palavras que gostariam de pesquisar. Durante a atividade, a professora-pesquisadora precisou auxiliá-los, pois algumas palavras não constavam em um ou outro dicionário, isso causava insegurança aos alunos, pois eles acreditavam que não estavam conseguindo localizar as palavras nos dicionários.

Finalizada essa etapa, os alunos foram organizados para compartilharem sua pesquisa com os outros colegas. Nesse momento, alguns relataram que consideraram o dicionário escolar que estavam pesquisando incompleto e que não era possível escolher uma definição do Dicionário da Educação do Campo porque o texto era complexo e extenso. O momento de socialização da pesquisa foi muito produtivo, pois os alunos puderam expor suas opiniões a respeito da qualidade dos dicionários e a dificuldade de uso que tiveram.

Sabemos que há pesquisas que mostram falhas e lacunas nos dicionários, todavia esse não é objeto de estudo e das reflexões intencionadas neste estudo, entretanto é valoroso o apontamento de Krieger e Müller a esse respeito.

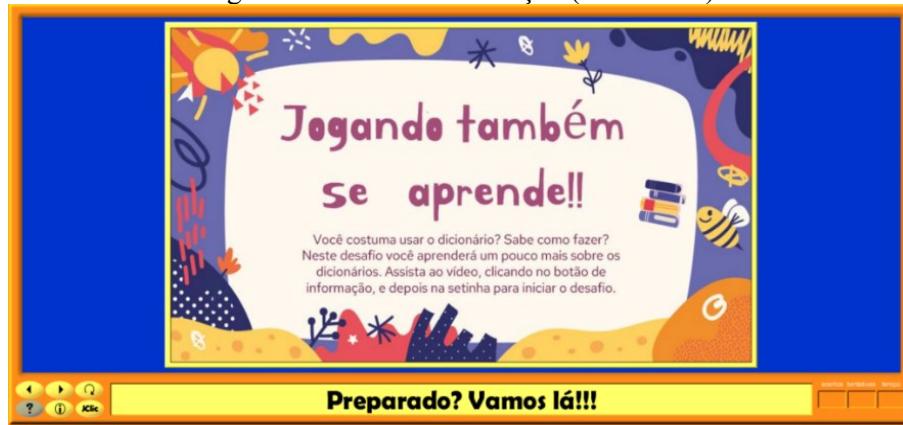
Além da qualidade, a adequação da obra a ser trabalhada com os alunos e o projeto didático do professor precisam estar em harmonia. A compatibilidade desses dois fatores consiste numa condição qualitativa para que o dicionário, um tipo de obra ainda pouco explorada, efetivamente, torne-se um recurso didático produtivo no ensino/aprendizagem da língua materna, contexto aqui privilegiado (KRIEGER; MÜLLER, 2018, p. 1951).

Em relação à diversidade de títulos dos dicionários escolares, pode-se afirmar que foi positiva, pois os alunos puderam perceber na atividade prática que algumas palavras constavam em um dicionário e não em outro, que um trazia uma linguagem mais acessível, outro uma maior quantidade de acepções, ou seja, puderam avaliar, mesmo de forma superficial, as diferenças entre as obras. Em algumas circunstâncias se manifestaram verbalmente “esse dicionário não é bom, quase não tem palavras”, a exemplo do trio de alunos formado por A2, A10 e A15 que escolheram pesquisar as palavras agroecologia e sustentabilidade no Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa. Entendemos que, sendo a língua dinâmica, é quase impossível todas as palavras estarem descritas nos dicionários, entretanto não se pode

negar que palavras como sustentabilidade e agroecologia, de relevância indiscutível não apenas para os sujeitos do campo, mas para o contexto escolar e para a sociedade como um todo, não deveriam ser desprivilegiadas no registro.

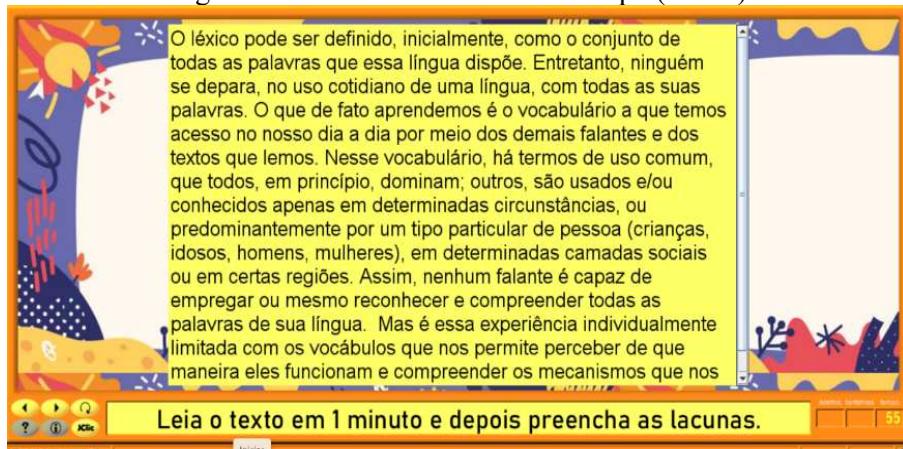
Por fim, os alunos foram convidados para realizarem uma sequência de jogos, contemplando palavras e textos relacionados ao uso dos dicionários. Incluímos jogos como: leitura cronometrada, preenchimento de lacunas, caça-palavras, quebra-cabeças para que o aluno montasse a imagem e depois analisasse seu conteúdo. Foi adicionado também um ecrã com orientações preliminares, com intuito de preparar e instigar o estudante para as fases seguintes do jogo. Nesse mesmo ecrã, disponibilizamos, por meio do botão de informação, acesso a um vídeo sobre verbete. Os jogos sugeridos foram elaborados com o Software *Jclic* pela professora-pesquisadora e criados de acordo com a temática da oficina 1.

Figura 10- Ecrã de informação (Dicionário)



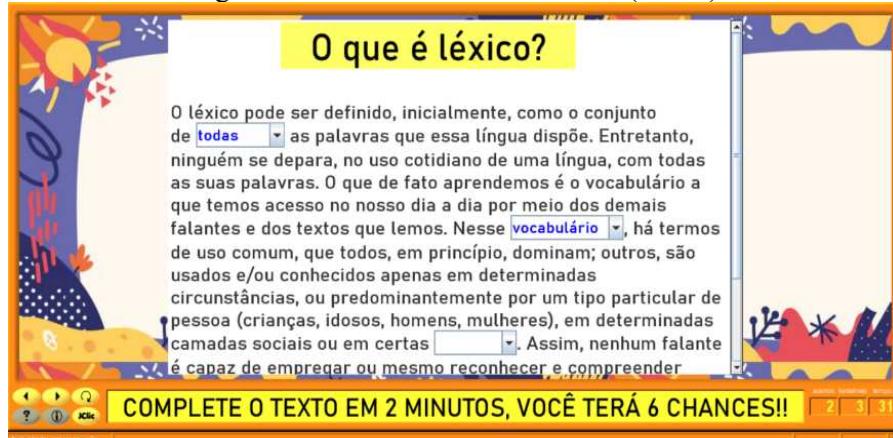
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 11- Texto com medidor de tempo (léxico)



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 12-Preenchimento de lacunas (léxico)



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Nos jogos propostos, buscamos contemplar atividades de leitura (figura 11) em que o aluno, a partir da leitura do texto informativo, deveria preencher as lacunas do texto (figura 12), fazendo a seleção de palavras com sentido adequado, de acordo com o texto lido. Acreditamos que essa atividade foi importante, pois pode acionar o processo cognitivo da leitura, da memória, como também da reflexão crítica sobre o uso contextualizado das palavras, de forma atrativa e lúdica.

Figura 13- Caça-palavras (dicionário)



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 14- Quebra-cabeças (dicionário)



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Nos jogos caça-palavras (figuras 13) buscamos trabalhar a concentração do aluno e a familiaridade com as palavras usuais no estudo do léxico. Já na atividade do quebra-cabeças (figuras 14) nosso intuito foi que o estudante reconstruísse a imagem, que está inicialmente desordenada, e também percebesse a informação trazida na charge para que depois realizasse a análise crítica.

Todos esses jogos puderam ser acessados pelo link do box “Jogando também se aprende”, página 7 do protótipo de ensino, logo trata-se de jogos colocados na *web*, mas também foram salvos no próprio computador para serem executados *offline*, caso houvesse a necessidade. Os alunos se mostraram bem entusiasmados e um tanto eufóricos no momento dos jogos e quando não conseguiam atingir o objetivo proposto recorriam aos colegas próximos. Apesar do sucesso dessa atividade no que concerne ao interesse do alunado, o tempo foi curto para que aproveitassem os recursos integralmente, pois o ideal seria que a cada jogo a professora-pesquisadora interrompesse e discutisse com os estudantes a temática de cada um deles.

Acreditamos que as atividades aplicadas na oficina 1 cumpriram sua proposta. Foi possível avaliar que, indiscutivelmente, o dicionário é uma fonte de conhecimento e informação sobre a língua, entretanto é necessário que o aluno conheça quais são seus potenciais de uso e que aprenda a usá-lo corretamente. Dessa forma, cabe aos professores proporcionar aos estudantes atividades que prestigiem seu uso de forma diversificada, que os estimule a conviver com os dicionários, evitando a imagem de obra em desuso ou de difícil pesquisa. Para isso, é essencial que esses profissionais se informem sobre os tipos de dicionários, que reconheçam a necessidade de adequação com a faixa etária do aprendiz e com a proposta do que se quer ensinar. Além disso, é fulcral que os docentes trabalhem, em certos momentos, o dicionário como o próprio objeto de estudo, para que o estudante se aproprie de todos os seus recursos, combatendo assim “as práticas em que sua utilização fica restrita a poucos momentos de consulta para significados e adequação ortográfica” (KRIEGER, 2012, p. 172).

Ademais, é importante também que os professores aprimorem suas práticas, tendo em vista que o dicionário é “um lugar privilegiado de lições sobre a língua” e também “se trata do único tipo de obra que oferece informações sistematizadas sobre o léxico de um idioma, bem como sobre os componentes - gramatical, linguístico e discursivo - das unidades lexicais” (KRIEGER, 2012, p. 178).

### 5.3 Oficina 2- Quem sou eu?

A oficina 2 teve como cerne o tema identidade, logo foram realizadas reflexões acerca da identidade individual do estudante, bem como o conceito de identidade cultural. Do mesmo modo, apresentamos o gênero discursivo relato de memórias. A segunda oficina foi aplicada em dois encontros, utilizando o total de 4 aulas-horas.

O primeiro encontro dessa oficina aconteceu no dia 24/10/2022, estavam presentes 16 alunos. Para iniciar as atividades, a professora-pesquisadora lançou a pergunta sugerida no protótipo de ensino, página 10, “O que te vem à cabeça quando ouve a palavra identidade?”. A partir desse questionamento, A9 respondeu que lembra “o documento”, A8 disse que a pergunta poderia se referir “a quem a pessoa é”. Apoiando-se nas hipóteses levantadas, a professora-pesquisadora apresentou o tema da oficina 1.

Para promover o momento de sensibilização, a professora-pesquisadora pediu que A7 realizasse a leitura compartilhada com a turma do poema Identidade de Pedro Bandeira, depois exibiu no projetor o clipe da música “Quem sou eu”, disponível pelo link do box “Assista e reflita”, página 10 do protótipo de ensino. Os estudantes demonstraram satisfação quando foram questionados sobre a exibição do clipe e relataram que um texto (clipe) complementou o outro (poema). Em seguida, foi iniciado o debate a respeito do tema, os estudantes tiveram como base as questões do box “Vamos conversar?”, página 11 do protótipo de ensino.

Figura 15- Roleta Identidade



Fonte: Plataforma *Wordwall*.

Para dinamizar o debate, a professora-pesquisadora utilizou a “roda aleatória” elaborada na plataforma *Wordwall*. O debate foi bastante participativo e descontraído, a turma foi organizada em círculo e, à medida que o aluno era indicado, se acionava a roleta no computador para selecionar a questão. Esse momento foi fundamental para dar voz aos discentes acerca da temática, para reflexão sobre os aspectos culturais e identitários da comunidade em que estão inseridos e, da mesma forma, serviu como motivação para que se envolvessem nas próximas atividades.

Depois disso, o vídeo “Cultura e identidade cultural”, disponível no box “Saiba mais em um clique”, página 11 do protótipo de ensino, foi exibido coletivamente para a turma. A apresentação do vídeo foi muito bem aceita pelos estudantes, pois trata-se de uma animação, produzida por alunos, com uma linguagem bem próxima à deles. Quanto ao tema, o vídeo faz menção ao conceito de homogeneização cultural e discute a perda da identidade cultural. Logo, a professora-pesquisadora pode explorar a temática, usando o vídeo como ilustração e pode introduzir com os estudantes a questão da identidade dos sujeitos do campo.

É inegável a contribuição do vídeo para compreensão dos alunos diante de um tema tão complexo. A resposta dos estudantes em relação a atividade condiz com o postulado de Lemke

Quando possibilitamos aos nossos alunos o trabalho com textos multimodais e multissemióticos, o conjunto de convenções, já utilizado na produção do sentido nos textos escritos, é ampliado e ressignificado, pois cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis (LEMKE, 1998 apud ROJO, 2012, p. 93).

Para sistematizar e verificar a aprendizagem dos alunos, foram utilizadas duas atividades desenvolvidas na plataforma *wordwall*, disponíveis no box “Jogando também se aprende”, página 11 do protótipo de ensino. Como já foi mencionado, essa ferramenta pedagógica é uma plataforma interativa com proposta educativa. A primeira atividade foi um *quiz* composto por 10 afirmações sobre o conceito de cultura. A plataforma escolhida simulava um programa televisivo de perguntas, em que os participantes deveriam responder com verdadeiro ou falso. Nosso intuito foi de inovar a forma de verificação das aprendizagens dos alunos e buscar interação entre os estudantes, a professora-pesquisadora e o conteúdo ensinado. Ademais, buscamos contemplar o tema “identidade” a partir de vários recursos e mídias para que os discentes experimentem dentro da escola situações de interação que exigem posturas mais contemporâneas, como sugere Rojo (2012). Para melhor ilustrar, apresentamos *design* utilizado para dinamizar a atividade.

Figura 16-Quiz



Fonte: Plataforma *Wordwall*.

A plataforma *Wordwall* tem o recurso de gerar relatório sobre a atividade elaborada, o que é uma ferramenta valiosa para o trabalho pedagógico, pois é possível analisar o desempenho da turma, bem como o desempenho individual dos alunos, para que assim o professor possa retomar as questões que, porventura, não tenham ficado claras para os estudantes.

Vale ressaltar que os estudantes tiveram um excelente desempenho, o que acreditamos ter íntima relação com as etapas anteriores, ou seja, o debate e a apresentação do vídeo escolhido contribuíram efetivamente para a compreensão dos estudantes. Confirmando as considerações de Lemke em relação às mídias.

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p.256).

O relatório de desempenho da atividade realizada pelos alunos apontou que, mesmo eles tendo compreendido os aspectos gerais da formação cultural, sua diversidade e como se constitui, ainda se encontra enraizado o pensamento da valorização de uma cultura em detrimento de outra. Como pode ser observado na figura 18, na questão 4 “A cultura europeia é o mais alto nível de desenvolvimento cultural”, dos 11 alunos respondentes, 3 ainda acreditam que a cultura europeia é superior às demais.

Da mesma forma, na afirmação 9 “A cultura dos povos do campo é considerada atrasada, pois trata-se de uma cultura simplista e pouco interessante” 4 alunos concordaram com tal afirmação, o que mostra que mesmo em uma comunidade campesina, esse preconceito perdura. Resultados como esse justificam a proposta desta pesquisa e comprovam o trabalho que deve ser realizado nas escolas do campo em relação à valorização e ao fortalecimento

identitário do aluno, alinhados aos preceitos de Freire “conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.” (FREIRE, 2011, s.p.)

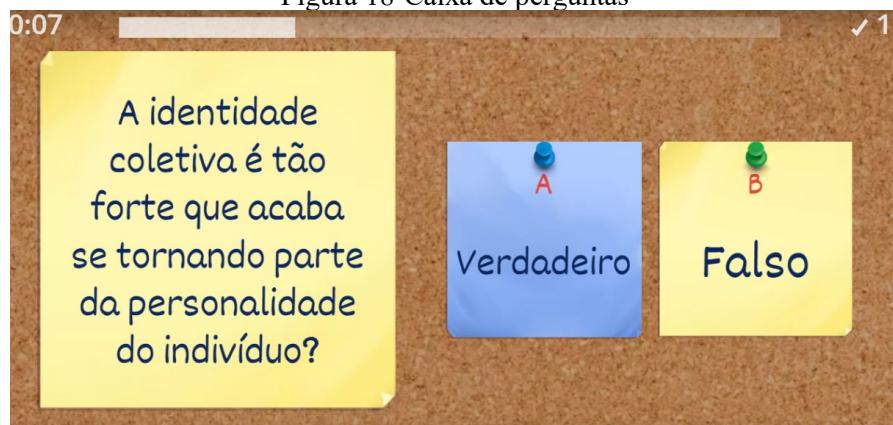
Figura 17-Questões (quiz 1)

Resultados por pergunta		ORDENAR POR	<input checked="" type="radio"/> Número	<input type="radio"/> Correto	<input type="radio"/> Incorreta
1►	A cultura, muitas vezes, surge como forma de resposta à situação vivida pelo corpo social.		11	0	
2►	Não há cultura melhor do que a outra.		11	0	
3►	A cultura é múltipla, no fundo todos temos a mesma.		7	4	
4►	A cultura europeia é o mais alto nível de desenvolvimento cultural.		8	3	
5►	Uma cultura não é estática, ela está em constante mudança. Tais mudanças acompanham as condições históricas, desaceleradas, sociais e políticas de cada sociedade.		10	1	
6►	A cultura é diversa, mesmo entre os povos de uma mesma nação.		9	2	
7►	A cultura popular, como o nome já diz, é inferior a cultura erudita.		11	0	
8►	A cultura indígena é estática, uma vez que está no mesmo grau de desenvolvimento há décadas.		9	2	
9►	A cultura dos povos do campo é considerada atrasada, pois trata-se de uma cultura simplista e pouco interessante.		7	4	
10►	Faz parte da cultura imaterial de um povo o conjunto complexo de elementos simbólicos, como hábitos alimentares, danças, rituais religiosos, ações e linguagem.		10	1	

Fonte: Plataforma *Wordwall*.

A segunda atividade desenvolvida na plataforma *wordwall*, disponível no box “Jogando também se aprende”, página 11 do protótipo de ensino, foi aplicada de forma coletiva no segundo encontro da oficina 2, realizado no dia 27/10/2022, em que estavam presentes 17 alunos. A atividade elaborada na plataforma interativa dispunha de caixas com perguntas acerca da ideia da identidade individual e coletiva. Dessa forma, a professora-pesquisadora abria uma caixa e os grupos respondiam, de acordo com a logística adotada na sala. Esse momento serviu para que o conteúdo do encontro anterior fosse retomado.

Figura 18-Caixa de perguntas



Fonte: Plataforma *Wordwall*.

Partindo da ideia que a identidade individual se constitui de diversos aspectos, a professora-pesquisadora introduziu a relação imbricada entre as experiências das famílias, da comunidade e a identidade individual do sujeito. Explanou a respeito das histórias que circulam

nos encontros familiares, no pátio da escola e nas rodas de bate papo entre amigos e instigou os alunos a relatarem oralmente histórias engraçadas vividas ou presenciadas.

Os relatos orais durante a aula aconteceram de forma bem espontânea, sem recusa de nenhum aluno, no movimento em que uma história puxava a outra. Foi interessante notar a amizade entre a maioria dos estudantes que se conhecem há muitos anos ou até mesmo pertencem a uma única família. Essa atividade demonstrou claramente os apontamentos de Souza sobre o ato de rememorar “é muito mais do que trazer o passado para o presente, trata-se de um instrumento para reavaliações, revisões, autoanálise, autoconhecimento e é por este caminho que a memória alcança a identidade, sendo fator chave em sua (re)construção” (SOUZA, 2014, p. 109).

Em sequência, foi exibido o vídeo do box “Saiba mais em um clique”, página 11 do protótipo de ensino, que apresentava o gênero discursivo Relato de Memórias. Os alunos leram alguns exemplares do gênero em estudo. Depois dessa leitura, a professora-pesquisadora recobrou alguns aspectos abordados no vídeo e explicou a atividade de compreensão.

Os estudantes cumpriram a atividade de compreensão por meio do formulário *Google*, muitos tiveram dificuldades para acessar a atividade, pois não possuíam *e-mail* ou não se recordavam da senha. Logo, a criação de um novo *e-mail* para esses estudantes gerou um certo atraso e tumulto durante a aplicação. Para resolver essa questão, os alunos foram organizados em duplas ou trios em que um dos integrantes sabia seu endereço eletrônico.

As atividades de compreensão foram realizadas sem muitas dificuldades, entretanto foi perceptível que os discentes não estão seguros quanto à formalidade ou à informalidade da linguagem utilizada no texto em estudo, haja vista que muitos se equivocaram na questão.

Dessa forma, para finalizar a oficina 2, foi realizada a correção coletiva pela professora-pesquisadora, retomando alguns aspectos mais importantes do gênero discursivo em questão, usando como ferramenta a “roda aleatória”, elaborada na plataforma *Wordwall*, disponível no box “Jogando também se aprende” página 13 do protótipo de ensino.

Um aspecto valioso na aplicação da oficina 2 foi o fato de permitir que alguns alunos demonstrassem outras habilidades, haja vista que A16 é extremamente tímido e retraído para algumas atividades em sala, mas se mostrou muito colaborativo em relação a resolução dos problemas com os notebooks, com a internet e com os equipamentos de forma geral, ou seja, se tornou destaque entre seus pares durante a aplicação das oficinas, o que não era comum nas aulas regulares.

Ademais, com a aplicação da oficina 2 foi possível notar o quanto a temática é importante para formação cidadã dos estudantes, pois muitos desconhecem o valor da própria

cultura. Por pertencerem a uma parcela da população, muitas vezes, esquecida pelo poder público, é necessário que a escola, como instituição social que é, se encarregue de lutar pelo fortalecimento identitário desses estudantes, para que assim eles possam defender seus direitos. De acordo com o arcabouço teórico freiriano, é fundamental que as nossas práticas se fundamentem em uma posição política consciente (FREIRE, 2011). Desse modo, nos cabe, como professores, apresentar, desnudar e levar o aluno a refletir sobre a realidade em que estão inseridos.

#### **5.4 Oficina 3- O campo como lugar de vida**

O objetivo principal da oficina 3, intitulada “O campo como lugar de vida”, foi trazer para reflexão dos estudantes o valor do campo como um lugar para se viver, como um espaço de cultura, de saberes, de conhecimento. Diante disso, propusemos o resgate da cultura da local e recorremos ao processo de rememoração de histórias sobre o próprio sujeito ou de sua comunidade, como uma ferramenta de fortalecimento identitário, pois conforme pondera Le Goff (2003) a memória é uma das bases da identidade e, sendo assim, todo ato memorial apresenta intenções identitárias.

A oficina 3 foi aplicada em dois encontros, utilizando o total de 4 horas-aulas. O primeiro encontro dessa oficina aconteceu no dia 31/10/2022, estavam presentes apenas 12 alunos. O pouco quantitativo de alunos não é incomum nas escolas do campo, a depender de fatores meteorológicos, do calendário de colheita da região, ou até mesmo dos dias de feira, pois muitos alunos trabalham nas feiras locais. Optamos por informar essas dificuldades aqui, pois elas situam não somente a real condição de aplicação desta proposta pedagógica, mas como de qualquer outra atividade planejada para escolas do campo. Isso significa dizer que a realidade que envolve o chão da sala de aula do campo requer ainda mais flexibilidade e adequação do professor, pois muitas vezes é preciso replanejar toda a atividade ou revisar o conteúdo na aula seguinte, devido ao pouco quantitativo de aluno em determinados dias. Todavia, mesmo com um número reduzido de estudantes, o primeiro encontro foi aplicado, dado o fato que havia poucos dias letivos para encerramento do calendário letivo.

O momento de sensibilização foi promovido com a exibição do clipe da música “Vivendo aqui no mato”, disponível no link do box “Assista e reflita”, página 17 do protótipo. A letra da música possibilitou que os estudantes refletissem a respeito das diferenças que existem entre morar no campo ou na cidade e as imagens, que mostram o ambiente próximo a

realidade dos estudantes, foram significativos para o envolvimento dos alunos e validam as considerações de Lemke

Lendo um texto, nossas imaginações verbais e visuais podem começar a formar um segundo mundo de significados somado aos costumeiramente reais. Assistir a um filme em uma tela ampla diminui a divergência entre dados sensoriais e ilusões ficcionais; podemos experimentar o terror ou a sensação de queda enquanto assistimos a uma tela de tecido e sentamos em uma cadeira fixa. É possível interceptar muitos dos sinais através dos quais nossos corpos se localizam no espaço, tempo e realidade e os substitui por outros sinais (LEMKE, 2010, p. 474).

Em seguida, iniciou-se o debate acerca do tema. Os discentes foram questionados sobre o que havia de bom no campo e quais coisas eles não gostavam. A9 disse que “não há nada bom em morar aqui, só tem poeira e buraco”, mas A10 retrucou dizendo “eu gosto de morar aqui, aliás nem me vejo morando em outro lugar”, A8 disse que é longe de tudo e não tinha hospital, A2 reclamou que não passava Uber e não tinha comércio, A15 afirmou que em uma escola da roça o ensino era inferior.

A partir dessas falas, a professora-pesquisadora releu o trecho da música que diz “Aqui, o nosso alimento é a gente que faz; plantamos de tudo pro gasto e um pouco mais”, e perguntou aos estudantes o que eles achavam de poder plantar o próprio alimento, quais deles tinham contato direto com a terra, com o plantio de verduras ou frutas. Alguns alunos se manifestaram e comentaram não ser um trabalho tão bonito como aparece nas propagandas, nos filmes ou na internet, mas que tem seu lado bom. A2 complementou dizendo “Não gosto de ter que fazer quando meu pai manda eu molhar a horta, mas eu gosto de ver crescer.” A6 disse que não trabalha na roça, mas ajuda quando precisa. Diante da fala desses alunos, pode-se perceber que, apesar de, muitas vezes, as atividades não serem remuneradas, eles têm contato com esse tipo de trabalho.

Ainda durante o debate, foi levantada o conceito de caipira, tendo como referência os últimos versos da música “Sei que sou caipira, mas vivo melhor morando aqui no mato.” Quando questionados o que é ser caipira, a maioria dos alunos disseram que é ser “pião”. A22 disse “não é algo bom, quando alguém te chama de caipira, está te xingando!”, A21 complementou afirmando “o povo da cidade acha que quem mora aqui é inferior”. Outra fala que merece destaque é a fala de A15, segundo o aluno “rural é uma forma educada de dizer que mora na roça”. Essas falas foram propícias para que a professora-pesquisadora perguntasse se eles concordavam com tudo que ouvem sobre o lugar onde moram. A partir desse questionamento, os discentes pontuaram como aspectos positivos a amizade que eles tinham no

local, pois todos se conheciam, a escola que eles gostavam de ir, a natureza, a barragem, a tranquilidade.

Outro aspecto observado durante o debate é que os alunos descrevem como um sujeito bem sucedido do campo, alguém que anda de botas, chapéu, roupas “*country*”. A resposta dos alunos demonstrou que o modelo que ainda permanece, mesmo em uma comunidade do campo de pouco poder aquisitivo, é a do fazendeiro, o modelo performático que é representado nas mídias televisivas, em novelas ou em propagandas voltadas ao agronegócio. Nesse momento, a professora-pesquisadora indagou os estudantes com qual tipo de “caipira” eles se identificavam, como eles se viam. Muitos alunos trouxeram relatos mais fiéis à realidade deles e, de forma geral, compreenderam que a vida no campo é distante do que se vê nas propagandas e nos modelos explorados na divulgação do agronegócio.

Dando seguimento às atividades, foram introduzidas as questões voltadas para a história da comunidade, como a comunidade se formou, como as famílias chegaram na região e as memórias mais antigas sobre o lugar. Dessa forma, os alunos foram convidados a pesquisar as histórias locais e para isso os alunos receberam um formulário para a realização da entrevista, que foi realizada como atividade para casa.

O segundo encontro da oficina 3 ocorreu em 03/11/2022, estavam presentes 16 alunos. Nesse encontro, a atividade executada foi o estudo comparativo, página 21 a 23 do protótipo de ensino, por meio do formulário *Google*, a palavra selecionada para o estudo foi “campesinato” e obtivemos 10 respostas para análise. É importante lembrar que devido ao acesso à internet, muitos alunos realizaram a atividade em dupla.

De acordo com as respostas da primeira questão: “Você já ouviu falar na palavra “campesinato”? Mesmo que não saiba o que significa, levante hipóteses: o que pode significar? Faz ideia a que ela se refere?” Os alunos tiveram respostas muito similares, foram unâmines em afirmar que não conheciam, mas a grande maioria associou ao contexto do campo, conforme demonstrado nos trechos das respostas dos alunos a seguir:

A10 e A16:

**campesinato pode ser que seja algo relacionado ao campo.**

A21 e A22:

**Não sabemos, mas achamos que tem a ver com o campo**

Quando solicitados que pesquisassem no dicionário escolar, alguns alunos informaram que não localizaram a palavra campesinato no dicionário escolar.

A8 e A9

O dicionário Gama kury e o dicionário vermelhinho, não encontramos a palavra, portanto as palavras que encontramos são: campesino, campestre, campina, campinense.

A21 e A22

Não conseguimos encontrar no dicionário ( gama kury)

Quando perguntados se a definição apresentada pelo Dicionário da Educação do Campo contribuiu para o entendimento, a maioria dos alunos respondeu que sim, em maior ou menor grau, entretanto suas respostas demonstram que a ampliação do conceito se deu de forma ainda discreta:

A7 e A11

bem pouco, um conjunto de famílias camponesas que expressam instituições.

A3 e A6

Sim, entendemos que são famílias donas de pequenas propriedades, e as usam para o cultivo.

A18 e A21

entendemos que o campesinato pode ser uma cultura, instituições o bioma também faz parte.

Na última questão, foi solicitado aos discentes que elaborassem uma nova definição para campesinato e camponês. Com essa atividade pudemos notar que, como é comum no ambiente de sala de aula, alguns alunos não se comprometeram com a tarefa, mas foi importante para que a professora-pesquisadora reavaliasse a postura diante da turma, fazendo intervenções mais diretas com os estudantes. Duas respostas exemplificam esses apontamentos:

A8 e A9

“campesinato, um grupo de viajantes que não param em nenhum lugar”

A3 e A6

Campesinato território para campeonato selvagem; camponeses são os competidores. Camponês é o competidor de campesinato que mora em local rural

Diante do exposto, foi escolhida a resposta elaborada por A18 e A21 para coletivamente, os alunos com a colaboração da professora-pesquisadora chegassem a uma definição mais apropriada.

A18 e A21

trabalhador rural, proprietários que vivem da plantação e da colheita em suas propriedades

Depois da intervenção da professora-pesquisadora a turma chegou ao seguinte conceito:

1. Campesinato: é o conjunto de famílias camponesas que vivem em determinada região e se organizam socialmente e politicamente, colaboram entre si para melhor viver.
2. Camponês: é trabalhador(a) rural que se sustenta com o que é produzido no campo.

## 5.5 Oficina 4- Meu lugar no mundo

A oficina 4 teve como tema central o lugar que o sujeito do campo ocupa no mundo, na sua comunidade, na sua família e nas suas relações sociais, por isso buscamos levar o estudante a refletir sobre o espaço (geográfico/político) que ocupa no mundo e como melhorar a sua realidade. Acreditamos que o reconhecimento desse espaço é também uma forma de reafirmação identitária, por isso insistimos nas atividades de rememoração e na necessidade de conhecer a própria história.

A oficina 4 foi aplicada em dois encontros, utilizando o total de 4 horas-aulas. O primeiro encontro dessa oficina aconteceu no dia 07/11/22, estavam presentes apenas 15 alunos. Para sensibilização dos estudantes, foi utilizado o poema “Cântico da terra” de Cora Coralina e exibimos a sua declamação no vídeo disponível no link do box “Assista e reflita”, página 26. A escolha desse texto está relacionada ao fato de que o poema faz uma interlocução entre o camponês e sua relação com a terra e funciona não somente como uma crítica à ação dos homens, mas para aconselhar, indicar que a terra deve ser vista como uma provedora da subsistência da humanidade. O comportamento da turma no momento da exibição do vídeo e os comentários realizados pelos estudantes demonstraram que a escolha foi bastante assertiva. Foi possível perceber, dada nossa experiência em sala de aula, que os recursos de áudio e imagem adicionados ao texto facilitaram não apenas a compreensão, mas também a atenção dos discentes. Nesse sentido, concordamos com Lemke quando o teórico afirma

Na prática, todo gênero multimidiático, toda tradição de letramento multimidiático, restringe o enorme conjunto de possibilidades para apenas algumas combinações permitidas ou favorecidas, mas há ainda sempre mais do que alguém poderia obter apenas adicionando aquelas mídias separadamente. Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto (LEMKE, 2010, p. 462).

Para dar seguimento nas atividades de rememoração, iniciadas na oficina 3, procedemos à exposição oral para compartilhamento da entrevista realizada na atividade passada. Muitos discentes não realizaram a atividade e alegaram inúmeros pretextos, tais como: a negação de participação, falta de pessoas que tivessem relação com a proposta da atividade e até mesmo a dificuldade de aproximação dos pais ou de parentes. Acreditamos que essa atividade de entrevista não foi produtiva, fato que pode ser creditado ao curto prazo para realização da atividade ou ao pouco tempo disponibilizado para o aluno conhecer a proposta.

Na sequência, retomamos algumas questões no box “Vamos conversar?”, página 27 do protótipo. As perguntas que serviram de norte para o debate diziam respeito às memórias de quando os estudantes chegaram na comunidade, à infância ou a qualquer evento importante para eles. Nessa oportunidade, os alunos trouxeram em seus relatos memorialísticos orais histórias de como chegaram à comunidade e quais foram as suas impressões sobre o local, igualmente rememoraram alguns episódios vinculados à infância. A turma se divertiu muito, principalmente, com as histórias relacionadas à infância deles.

Depois do compartilhamento das memórias, foram retomadas as características do gênero Relato de Memórias por meio da apresentação do vídeo disponível no box “Saiba mais em um clique”, página 27 do protótipo de ensino. Posteriormente, os estudantes realizaram uma atividade do box “Jogando também se aprende”, na plataforma *Quizizz*, como uma forma de sistematização do conteúdo. A turma teve desempenho médio de 74%, o que comprova que as estratégias utilizadas cumpriram seus objetivos.

O teste era composto de 10 questões que recuperavam as características do gênero discursivo Relato de Memórias e avaliava o entendimento dos estudantes acerca do conteúdo trabalhado. Os estudantes demonstraram com a realização da atividade proposta que dominavam satisfatoriamente o assunto, entretanto a questão 7 “O gênero textual Relato de Memórias é o mesmo que a biografia, pois tem o objetivo de narrar as suas lembranças” e a questão 9 “Em um Relato de Memórias não é necessário que o autor dê um título ao seu texto escrito, pois se trata da vida do próprio autor”, precisaram ser retomadas, pois grande parte dos alunos responderam incorretamente. Para uma visão mais abrangente do relatório (que a plataforma oferece (figura 21) e para verificação das questões abordadas (figura22), apresentamos as figuras abaixo:

Figura 19- Relatório de desempenho

Fonte: Plataforma *Quizizz*.

Figura 20- Questões do Quizizz

Nº.	Questão	Tempo	Precisão	Respostas		
				Correta	Errada	Sem tentativas
1	O relato de memórias é um gênero textual com função de documentar memórias ou vivências de um indivíduo ou até de um grupo.	9 secs	100%	10	0	0
2	Marque a opção que não corresponde a estrutura de um relato de memórias.	8 secs	100%	10	0	0
3	O gênero textual relato de memórias possui tempo, espaço, personagens, e narrador não ficcional.	11 secs	60%	6	4	0
4	Esse gênero é muito presente nas revistas científicas, também em editoriais de literatura, páginas de internet e até mesmo no cotidiano.	11 secs	60%	6	4	0
5	Pode-se dizer que o relato de memórias é o registro de um fato marcante na vida do relator (de quem relata).	8 secs	80%	8	2	0
6	No relato de memórias constam experiências/situações vividas pelo relator, logo é escrito, predominantemente, no tempo presente.	8 secs	50%	5	5	0
7	O gênero textual relato de memórias é o mesmo que a biografia, pois tem o objetivo de narrar as suas lembranças.	11 secs	60%	6	4	0
8	O relato de memórias é tipicamente narrativo, assim como a novela e o conto, porém trata-se da narração de histórias verídicas ou baseadas em fatos reais.	11 secs	100%	10	0	0
9	Em um relato de memórias não é necessário que o autor dê um título ao seu texto escrito, pois se trata da vida do próprio autor.	9 secs	40%	4	6	0
10	O relato de memórias pode se apresentar apenas na modalidade escrita da língua.	9 secs	90%	9	1	0

Fonte: Plataforma *Quizizz*.

As atividades de compreensão apresentadas, páginas 28 e 29 do protótipo, foram realizadas com os estudantes organizados em dupla, apesar dos alunos demonstrarem pouco interesse na realização dessa atividade, ela foi concluída por todas as duplas. Entretanto, pode-se observar que os discentes não realizaram a leitura do texto com muita atenção, a maioria verificava a pergunta para depois buscar respostas no texto, ou seja, não realizaram a leitura completa do texto para que somente a partir da leitura procedessem a execução das atividades, mesmo com a orientação da professora-pesquisadora. Dessa forma, foi perceptível que muitos equívocos em suas respostas estão relacionados a falta de comprometimento com a atividade.

Na página 30 do protótipo, propomos aos estudantes uma produção escrita de uma memória que tenha relação com a vivência no campo, os alunos podiam optar por escreverem sobre si mesmos ou baseados na entrevista realizada na oficina 3. Para estimular a escrita dos estudantes elaboramos um vídeo, disponível também na página 30, com imagens que recobram o campo ou a infância que foi exibido para os discentes. Depois da exibição, os alunos puderam escolher uma das imagens mostradas para relatar oralmente suas impressões e sentimentos. Todos os alunos participaram dessa atividade oral, foi um momento de muita emoção, pois os discentes realmente usaram de suas experiências particulares para compartilhar com a turma. Apesar da riqueza da contribuição de todos, elegemos a participação de três alunos como amostragem.

A19 escolheu a imagem, figura 21, e relatou toda sua dificuldade desde criança para chegar até a escola, contou que já ficou até quase um mês sem frequentar as aulas, pois precisava pagar passagem na época e os pais não tinham condições.

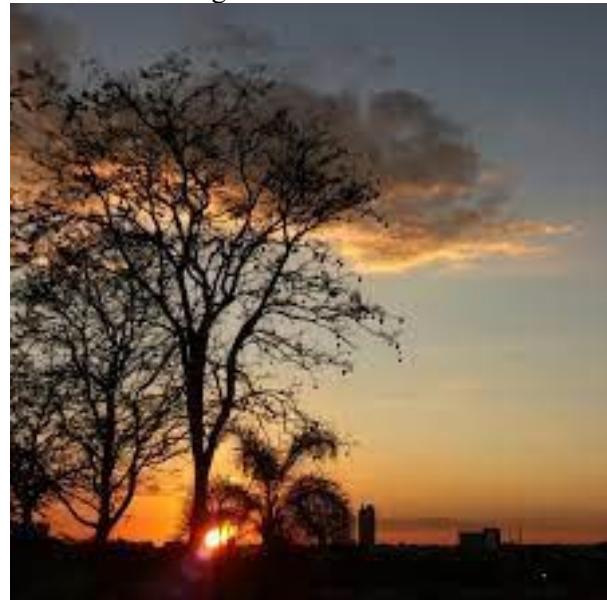
Figura 21- Ônibus escolar



Fonte: Site G1.

A17 revelou que escolheu a figura 22, pois ela adora observar o pôr do sol quando as aulas acabam, enquanto aguarda o transporte escolar. Disse que a imagem a fez pensar que poucas pessoas têm condições de ver essa paisagem todos os dias.

Figura 22- Pôr do sol



Fonte: *Site Pinterest.*

A7 escolheu a imagem da figura 23, declarou que sempre foi criado por seus avós e enfatizou todo amor e respeito que sente por eles.

Figura 23- Moradores do campo



Fonte: *Site Ceará.gov*

Por meio dos relatos orais dos alunos pudemos notar como o gênero discursivo Relato de Memórias é propício para que o estudante traga para sua prática discursiva sua intimidade e o quanto eles se sentiram confortáveis nessa atividade. A desenvoltura e a participação dos alunos estão de acordo com a perspectiva sociointeracionista, proposta pelos estudos linguísticos contemporâneos, nos quais os gêneros surgem a partir de realizações concretas.

Ademais, o planejamento da atividade partiu da interação social, passando pelo gênero discursivo, para abordar finalmente a materialidade textual, conforme preconiza o ISD. Dessa forma, os discentes apoiaram-se nas suas experiências pessoais, em suas realidades, rememorando fatos significativos de suas vidas que foram ressignificados na troca de experiências.

Para finalizar o encontro, a produção escrita, sugerida na página 30 do protótipo, foi entregue aos alunos como uma atividade para casa e o encontro foi encerrado.

O segundo encontro da oficina 4 aconteceu no dia 10/11/22, estavam presentes 16 estudantes. Os alunos entregaram as produções textuais que foram realizadas como atividade para casa, recebemos 11 produções.

Vale considerar que a orientação da atividade era “produzir um relato escrito de algum episódio do passado que tivesse relação com a vivência no campo”, entretanto foi revelado pela produção escrita dos discentes que todos cumpriram a adequação ao gênero discursivo sugerido, mas alguns alunos desconsideraram o comando da atividade no que concerne ao contexto “campo” e relataram sobre o que se sentiram confortáveis ou estimulados a fazer. Em termos gerais, os alunos relataram episódios voltados para sua infância ou de grande importância afetiva para eles, como viagens, acidentes, ou eventos relacionados a problemas de saúde de alguém da família ou relacionado a si mesmo.

Avaliamos que esse fato não desmerece ou desqualifica a produção de texto dos estudantes, haja vista que estavam imbuídos de pessoalidade e, dentro do ambiente escolar, esse aspecto é particularmente valioso, principalmente, em função do que defendemos na proposta de intervenção, o protagonismo e valorização da história dos sujeitos. Assim sendo, optamos por não questionar ou intervir nesse aspecto. Como esta pesquisa não tinha como objetivo principal a produção do gênero discursivo e em razão do curto tempo para sua aplicação, não realizamos outras intervenções para ajustar os relatos ao contexto campesino.

Em relação à diversidade de assuntos que os estudantes trouxeram nos relatos de memória, é possível associar às premissas de Candau “a memória opera escolhas afetivas”. (CANDAU, 2011, p. 69 apud SOUZA, 2014, p. 106). Nesse sentido, Souza (2014) explica que

a memória é o instrumento capaz de trazer o passado para o presente, é inevitável a seletividade da memória, que não pode evocar todas as lembranças do indivíduo, mas opera uma seleção e faz emergir as imagens do passado que estão de acordo com as intenções atuais do sujeito. (SOUZA, 2014, p. 106)

Dessa maneira, a diversidade encontrada nos relatos memorialísticos demonstra os assuntos que os discentes estão ligados por questões afetivas. A título de exposição, elegemos algumas produções textuais dos alunos.

Nas ilustrações a seguir, os discentes recorreram às lembranças da infância, próprias da faixa etária desses estudantes.

Figura 24- Produção textual de A3

1. Lembrar - me lembrei que ainda era  
criança de pé no chão, fiz uma  
viagem para casa da minha avó  
que morava em sua fazenda no  
interior do sertão em uma cidade  
zinha chamada Mara-Rosa. Quando eu  
e meus primos resolvemos ir tomar  
banho no riacho  
estava tudo bem até que fomos  
brincar de jogar areia um no  
outro, quando cui pegar areia  
embalhada de um barreiro  
havia uma piranha e como forma  
de derrota ela me mordeu no  
momento foi uma dor insuportável  
não tivemos para a casa de  
mossa avó é lá que recebi os devotos  
curtidões, e no final deu tiro  
Digitalizada com CamScanner

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 25- Produção textual de A13

Além de mim, meus amigos também  
curriam a cor, depois ia brincar  
de amarelinha, bionco, tricote, pique  
congelou. etc... Esse tempo foi muito  
divertido para mim.  
Em um certo dia, briguei com meu  
irmão mais novo, ele me fez me bate um  
morcego, meteu a mão na pobrede, e  
deslizou a coroa da mão dele para  
depois fui se aguentou.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 26- Produção de texto de A9

**AGORA É A SUA VEZ...**  
Um dia, eu estava brincando no  
pula-pula na escola e fui dar um mor-  
tal e acabei caindo de mal jeito e  
eu deslocuei minha clavícula, chamaram  
meu pai e fui pra hospital, quando eu  
cheguei fui fazer raio-x com minha mãe  
porque ela trabalhava com isso então fi-  
cou mais fácil.  
Então foi esse meu relato de me-

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No texto de A21, foi notável como o aluno reproduz na sua escrita os seus sentimentos em relação ao que considera suas “lembranças”. O relato de memória de A21 traz o trecho “os melhores momentos sempre serão lembrados”, isso valida a abordagem de Souza (2014) inspirada por Beatriz Sarlo, em sua obra *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (2007). Assim, Souza afirma que “a memória remete à reconstrução e à localização das lembranças, podendo ser vista como a instância reconstituidora do passado” (SOUZA, 2014, p.104).

Figura 27-Produção textual de A21

**AGORA É A SUA VEZ...**

*A infância é uma das melhores recordações que alguém pode ter, milhares de lembranças de coisas boas, de coisas ruins. A minha infância foi boa, eu aprendi bastante, foi onde eu aprendi muita coisas, e um momento tive que aprender a lidar com as angustias, para perder alguém que eu jamais pensaria que iria perder, apenas 06 anos, mas foi quando eu perdi também que a vida via futebol alto, e baixar os melhores momentos sempre serão lembrados, como as brigas com os irmãos, as brincadeiras, os riangos, os velhos amigos. Sou sempre eu lembrado de quando a família se encontrava, eu e meus primos festejávamos o dia inteiro brincando, a hora mais chata era quando elas iam embora.*

*Eu aprendi várias coisas durante a minha infância, ela foi um dos meus melhores momentos que eu passei até hoje.*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No texto seguinte, A7 revela o histórico de sua doença. O texto demonstra que o gênero discursivo Relato de Memórias empresta à produção textual dos alunos uma profunda liberdade para escrita, fazendo com que a atividade não seja algo que o estudante faz por obrigação ou por determinação do professor. Mesmo sendo um momento doloroso para A7, é possível notar o prazer no ato de escrever.

Figura 28- Produção textual de A7

0 ano era 2021. Foi quando comecei  
minha depressão, mas não foi  
de nada, foi quando eu comecei  
as as pessoas de minha escola  
atual, elas fizeram racismo, bullying  
conigo, falando de meu corpo, minhas  
roupas, meu estilo. Foi...  
eu fui falar minhas inseguranças  
e quando tudo isso começou de novo  
não a situação, comecei a me aterrorizar  
de novo, de novo, se eu levi de  
tudo, fui, e quando fui via pro  
município com amigos falando com  
mamãe.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na produção de A11, o discente confidencia a morte de sua mãe. Esse relato demonstra, mais uma vez, como o gênero discursivo em estudo serviu ao propósito de possibilitar o estudante a partir de sua experiência pessoal, rememorar o fato que considera importante e ressignificá-lo na sua escrita. Essa abordagem coaduna com a perspectiva sociointeracionista, pois comprehende o gênero Relato de Memórias como um instrumento a serviço da interação comunicativa e não como fim em si mesmo.

Figura 29- Produção textual de A11

Meu Pai é uma amiga da minha mãe  
ela é a minha mãe, mas tarde quando  
noite eu recebi a notícia pela minha mãe que  
minha mãe morreu, tentava resistir no meio da  
caminho tinha tido forças PRA que  
chegou no hospital já sem reação.  
Eu entrei em desespero e comecei a gritar  
zai muito difícil aceitar aquela realidade  
no dia seguinte eu voltei.  
Porém essa foi a triste história da minha  
morte, mas eu meu pai é meus amigos  
e famílias que me ajudaram.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Outros estudantes recorreram às histórias engraças que viveram ou presenciaram, em que caracterizam o ambiente do campo, como no texto de A19. O estudante descreve o ambiente com objetos como “fogão a lenha, chão de terra batida, café fresco”. Já A17 contextualiza plenamente em sua produção a condição de morador do campo, utiliza palavras da realidade em todo o texto.

Figura 30- Produção textual de A19

AGORA É A SUA VEZ...

Meu pai é membro, mãe e meu primo  
fazem fazer uma vingança para a intenção  
de bairros a maior vai ficar os 3 outros.  
Pegando lá, fomos muito bem recebidos, era  
a casa de maior primo, a porta era grande  
fimba muito mata, chão de terra batida,  
forno a lenha, o cheirinho do café ferve logo de  
manhã, a almofada era a melhor parte, onde a  
família se reunia.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 31- Produção textual de A17

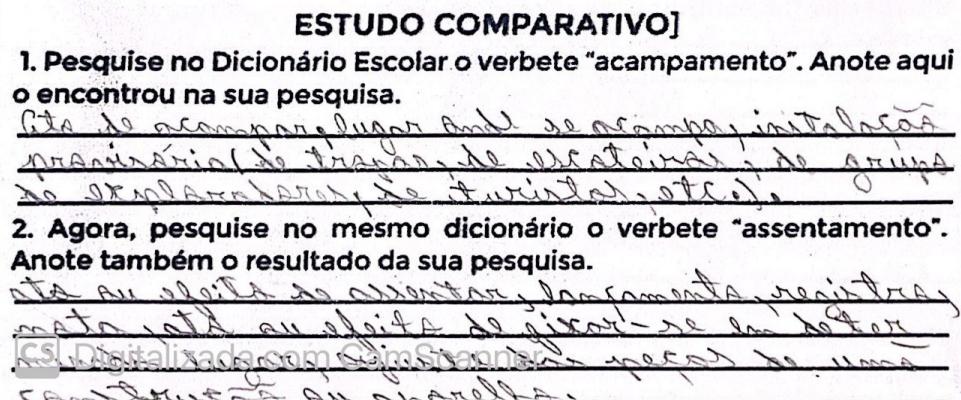
Eu tinha uns 8 anos, morava em um  
caso de Pincelos com o meu pai, um  
dia meu pai fez a amo abertura de  
milha, melancia, feijão, em uns 3000  
feijão, dia se eu e meu irmão os  
da almeira tinha que levar almeira para  
meu pai no saco, o saco é cominhado era  
longo, quando chegavamos no saco,  
meu pai pedia para revisar e arranjar  
enquanto ele almeirava, para preparar  
o meu almoço, comei é a melhor  
parte, que é os rejeitados com  
riscos melancia, entre a gente rejei-  
tos, quando terminava rejeitava para  
casa, meu tio pai chega com  
milha para nós comer acido e legado  
no leito da fossa, enquanto comímos  
papai contava histórias para nós de  
histórias em um caso de leite, almeira pa-  
ra é eu, pais não temia mescio  
o que era de temperar, é difícil  
de dizer a história é mais para dentes  
e não escutar.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O texto de A17 ilustra bem a fala de Souza (2014, p. 104) quando a estudiosa diz que “a memória pode ser observada como fonte de referentes identitários, como instrumento atuante na reconfiguração das identidades na medida em que permite que o sujeito se apodere de imagens do passado para consolidar uma nova posição identitária.”

Ainda no segundo encontro da oficina 4, os alunos realizaram o estudo comparativo o objeto de estudo foram as palavras “acampamento e assentamento”. Primeiramente, os alunos investigaram nos dicionários escolares as duas palavras.

Figura 32- Estudo comparativo de A16



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

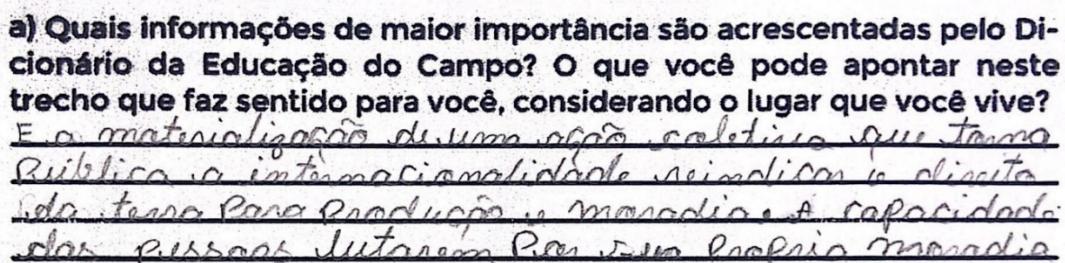
Tendo como referência a pesquisa realizada pelos discentes nos dicionários escolares, foi possível perceber que esses dicionários se mostram falhos no que diz respeito ao contexto campesino. Vale dizer que nosso apontamento não se refere a avaliar a qualidade de um ou outro dicionário, pois esse não é nosso objetivo nesta pesquisa, entretanto não podemos negar que a falta de acepções que poderiam subsidiar a pesquisa do aluno do campo é uma lacuna que encontramos na nossa pesquisa.

Em seguida, a atividade de estudo comparativo trazia o conceito de acampamento e pedia, na questão 4, que o aluno apontasse que informações o Dicionário da Educação do Campo acrescentou ao entendimento deles. Foi possível notar que muitos estudantes incluíram em suas respostas as palavras “luta e resistência”:

A4- “Luta e resistência são essencias e fazem parte pela luta diária por terra e condição de vida”  
 A10 “Espaço de luta e resistência. PERSISTÊNCIA.”

Obtivemos também resposta, como:

Figura 33- Acampamento (resposta de A11)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Perguntamos também o que eles entendem por “um espaço de luta e resistência”.

Figura 34- Acampamento (resposta de A8)

**b) O que você entende por “um espaço de luta e resistência”?**

Um acampamento por terra, feito por trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As respostas dos discentes foram fundamentais para que a professora-pesquisadora trouxesse para o debate em sala que a “luta e resistência” não acontecem apenas pela terra nos movimentos sociais, mas que diz respeito também à Educação do Campo, modalidade de ensino em que estão inseridos. Significa também a luta pela igualdade, por justiça social, para uma vida digna.

A questão C que pedia que os alunos escrevessem o que seria Reforma Agrária para eles, os discentes trouxeram nas suas respostas, recorrentemente, a relação da reforma agrária com a justiça social.

Figura 35- Reforma Agrária (resposta de A4)

**c) Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo “Reforma Agrária”? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreve, com suas palavras, o que seria “Reforma Agrária”.**

Sim, é o realização de diminuir terras para quem precisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 36- Reforma Agrária (resposta de A4)

**c) Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo “Reforma Agrária”? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreve, com suas palavras, o que seria “Reforma Agrária”.**

Sim, é o realização de diminuir terras para quem precisa.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 37- Reforma Agrária (resposta de A10)

**c) Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo “Reforma Agrária”? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreve, com suas palavras, o que seria “Reforma Agrária”.**

Sim, é para diminuir terras para justas.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).



Figura 38- Reforma Agrária (resposta de A14)

**c) Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo “Reforma Agrária”? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreve, com suas palavras, o que seria “Reforma Agrária”.**

Sim, sim. Reportei o texto de terras que estavam imobi-  
amente nas mãos de grandes.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 39- Reforma Agrária (resposta de A8)

**c) Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo “Reforma Agrária”? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreve, com suas palavras, o que seria “Reforma Agrária”.**

Sim, já entrei falar, e disseram que é parte do terras,  
terras de quem tem muitas e direitos sem  
quebrar tem pessoas ou quem não tem nenhuma

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

## 5.6 Oficina 5- Meu papel na Terra

A oficina 5 teve como objetivo trazer para reflexão a responsabilidade dos sujeitos do campo e trazer à tona os sistemas de produção agrícola que a comunidade local trabalha, acreditando que isso reverbera diretamente na conservação e cuidado com o meio ambiente. Portanto, foram apresentados e discutidos temas como agronegócio, agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia.

Essa oficina foi aplicada em três encontros, utilizando o total de 5 horas-aulas. O primeiro encontro dessa oficina ocorreu no dia 14/11/22, estavam presentes apenas 18 alunos. Para iniciar as atividades e para sensibilização dos estudantes foi exibido o clipe da música “Passarinhos” de Emicida, disponível no box “Assista e reflita”, página 36 do protótipo. A música foi utilizada com o intuito de chamar atenção dos alunos em relação à situação do mundo atual, pois sabemos que não estamos cultivando um futuro promissor para as próximas gerações.

Antes de iniciar o debate com a turma, foi solicitado aos estudantes a leitura do texto “O que é agronegócio?”, disponível no box “Saiba mais em um clique”, página 37 do protótipo. A leitura foi realizada individualmente por cada aluno do seu próprio computador. A partir

disso, foi iniciado o debate, que teve como guia o box “Vamos conversar?”, ainda na página 37 do protótipo de ensino.

As questões levantadas no debate se referiam ao sistema de produção local, ao conceito de agronegócio, às relações de trabalho na comunidade e à questão ambiental local. O debate foi muito produtivo, pois foi possível notar que grande parte dos alunos, apesar de residirem no campo, não conheciam ou não pensavam na questão ambiental em relação aos meios utilizados para plantio. Outro aspecto bem importante do debate diz respeito à concepção equivocada que os estudantes tinham, no que concerne ao conceito de agronegócio, muitos nunca haviam refletido sobre isso, não achavam importante ou não percebiam a relação direta com sua comunidade.

Diante de tal dificuldade, os alunos assistiram a dois vídeos, “Agroecologia é vida” e “Floresta que refresca”, disponíveis no box “Saiba mais em um clique”, página 37 do protótipo de ensino. Acreditamos que os vídeos contribuíram de forma significativa no que diz respeito ao entendimento e reflexão crítica dos discentes. Em seguida, participaram de uma atividade elaborada na plataforma *Wordwall*, disponível no box “Jogando também se aprende”, na mesma página 37.

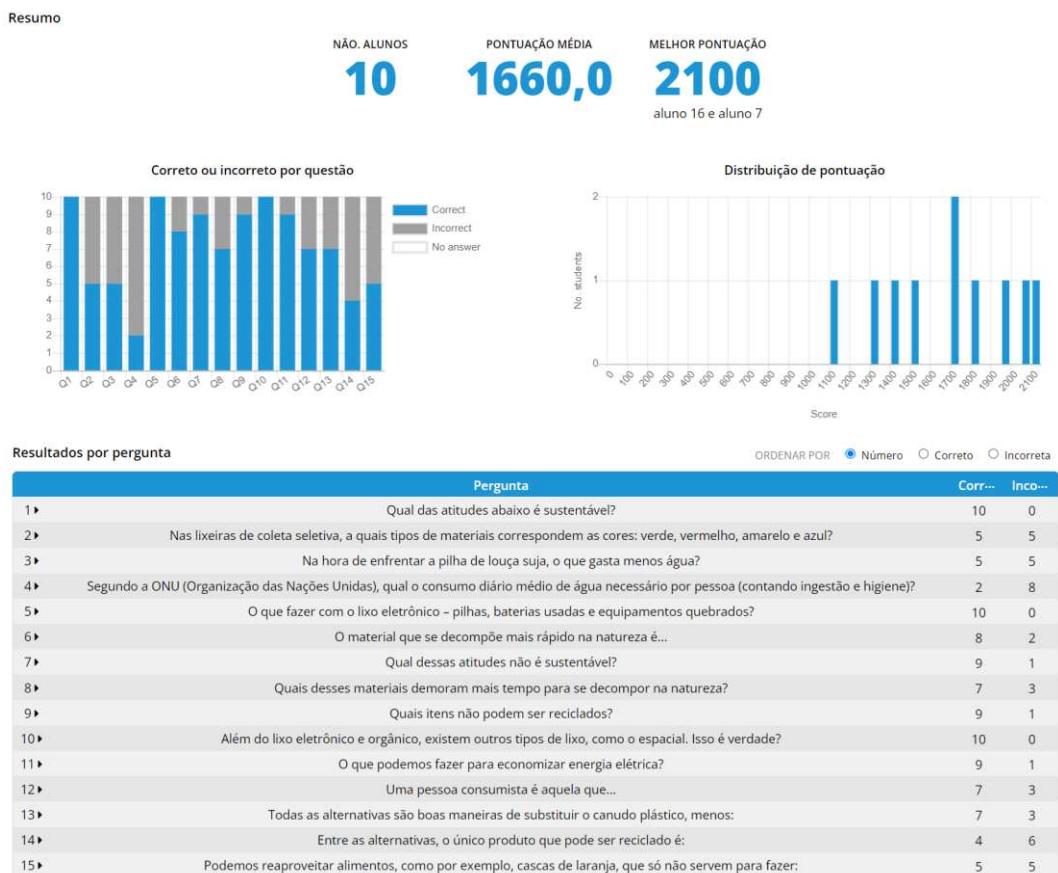
Os alunos demonstraram bastante interesse na realização da atividade na plataforma interativa, depois de concluírem a atividade, pediram para repetir o jogo. A professora-pesquisadora realizou a atividade pela segunda vez, realizando uma disputa online entre eles, o que provocou no momento muita euforia e descontração na sala de aula. A título de ilustração, segue algumas questões que compunham a atividade:

Figura 40- Perguntas sustentabilidade



Fonte: Plataforma *Wordwall*.

Figura 41- Relatório da atividade- Oficina 5



Fonte: Plataforma *Wordwall*.

Dando seguimento, a professora-pesquisadora iniciou o estudo comparativo das palavras agronegócio e agricultura familiar, página 38 do protótipo. Para tal, pediu para A3 realizar a leitura do excerto do Dicionário da Educação do Campo, página 38 do protótipo. Em seguida, os estudantes acessaram o Dicionário da Educação do Campo, disponível no box “Para saber mais”.

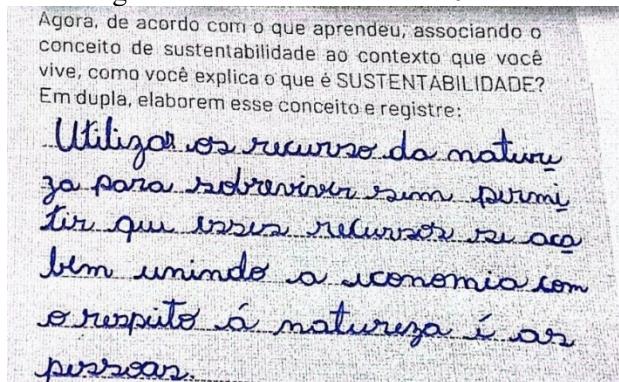
A partir da leitura, os alunos compartilharam oralmente o que entenderam e juntos elaboraram, com o auxílio da professora-pesquisadora, o seguinte conceito: agricultura familiar é uma forma de produção e organização, em que as famílias camponesas plantam e colhem para sua sobrevivência, seja alimentar ou financeira, respeitando o meio ambiente e a cultura local.

No dia 17/11/22 aconteceu o segundo encontro da oficina 5, estavam presentes 16 alunos. Como primeira atividade, a professora-pesquisadora perguntou aos estudantes o que pensavam quando ouviam a palavra sustentabilidade. A grande maioria associou a palavra à ecologia, à natureza, entretanto nenhum dos discentes presentes conseguiram definir de forma clara o significado da palavra. A13 afirmou “acho que tem a ver com cuidado com o meio

ambiente”, A2 disse “são essas coisas de ecologia”, outros 3 alunos disseram não conhecer a palavra ou não conseguir desenvolver qualquer hipótese. Os alunos realizaram a pesquisa da palavra “sustentabilidade” nos dicionários escolares, entretanto nenhum dos cinco dicionários pesquisados trazia o seu significado. O momento foi favorável para que debatessem sobre o porquê de essa palavra não constar nos dicionários escolares. Os alunos levantaram várias hipóteses a respeito, como: questões políticas, desinteresse no tema, a própria qualidade dos dicionários.

Posteriormente, os estudantes assistiram ao vídeo “O que é sustentabilidade?” disponível no box “Saiba mais em um clique”, página 39 do protótipo. Depois da exibição, a professora-pesquisadora retomou o conteúdo do vídeo e explanou sobre os pontos mais importantes. Os alunos leram o fragmento do Dicionário da Educação do Campo e depois elaboraram o seu próprio conceito, a exemplo de A19 e A21.

Figura 42- Sustentabilidade A19 e A21



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Em seguida, os discentes leram o excerto sobre agroecologia e assistiram ao vídeo “O que é agroecologia?”, disponível no box “Saiba mais em um clique”, página 40 do protótipo. A partir dessas atividades, os estudantes debateram sobre as práticas e hábitos da comunidade relativos à ecologia, ao uso de agrotóxico, ao tratamento dado ao lixo. O debate foi bastante produtivo, pois os estudantes trouxeram para o tema da aula os problemas locais, como a falta de recolhimento e tratamento do lixo pelo governo, a dificuldade de produzir alimentos sem uso de agrotóxico.

O terceiro encontro da oficina 5 ocorreu dia 18/11/22 em uma aula simples. Esse terceiro encontro aconteceu, porque as atividades anteriores se estenderam e como eram de grande importância para reflexão dos discentes, optou-se por aumentar uma aula do tempo programado para aplicação.

O encontro iniciou com a exibição do vídeo “Alimento orgânico e agroecológico: tem diferença?”, disponível na página 41 do protótipo. Foi apresentado também o vídeo sobre agroecologia, disponível no box “Saiba mais em um clique”, disponível na mesma página. A seguir, a professora-pesquisadora recapitulou os pontos mais importantes dos vídeos e explicou aos alunos a dinâmica do jogo ofertado na atividade seguinte.

Diante dos variados temas que foram abordados na oficina 5, a professora-pesquisadora utilizou como instrumento de sistematização da oficina uma sequência de jogos que retomavam os temas trabalhados

A escolha da temática para produção dos jogos no *software Jclic* foi motivada pela importante questão ambiental em âmbito geral e também pela escola estar situada em uma região agrícola e compor a APA (Área de Proteção Ambiental da Bacia do Rio Descoberto), sendo essa uma região de grande importância para todo o Distrito Federal. Portanto, pensamos no tema sustentabilidade como gerador de subtemas como: a reciclagem, o destino do lixo, o uso de agrotóxico, a preservação ambiental. Foram incorporados às atividades recursos de áudio, vídeos explicativos do *YouTube* e *gifs* para dar mais dinamicidade ao desafio, como também foi gravado o comando dos jogos com voz da professora-pesquisadora, o que despertou surpresa nos alunos. Dessa forma, as figuras a seguir ilustram os jogos e *design* que foram usados para chamar a atenção dos estudantes.

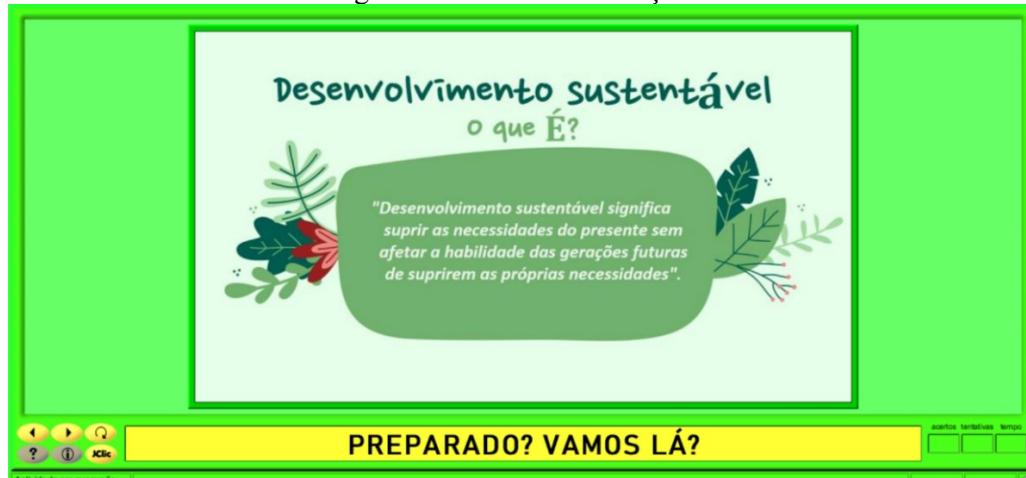
Um aspecto positivo que os estudantes relataram em relação a esse conjunto de jogos diz respeito à autoria, eles ficaram impressionadas com o fato de os jogos terem sido construídos, exclusivamente, para eles e, inclusive, manifestaram o entusiasmo e desejo em produzi-los também.

Figura 43- Ecrã de informação 1



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 44- Ecrã de informação 2



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 45- Caça-palavras sustentabilidade



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 46- Ecrã de informação 3



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 47- Associação Simples 1



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 48- Associação Simples 2



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 49- Ecrã de informação 4



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 50- Texto com medidor de tempo

A reciclagem é o processo de reaproveitamento do lixo descartado, dando origem a um novo produto ou a uma nova matéria-prima com o objetivo de diminuir a produção de rejeitos e o seu acúmulo na natureza, reduzindo o impacto ambiental. Pratica-se, então, um conjunto de técnicas e procedimentos que vão desde a separação do lixo por material até a sua transformação final em outro produto.

Apesar de não ser a única medida a ser realizada para a diminuição do lixo produzido pela sociedade, a reciclagem possui um importante papel, uma vez que, além de reduzir a quantidade de rejeitos, também diminui a procura por novas matérias-primas. Dessa forma, quanto mais se recicla, mais se reaproveita e, consequentemente, menor é a necessidade de extrair novos materiais da natureza.

VAMOS COMEÇAR O DESAFIO! LEIA O TEXTO EM 25 SEGUNDOS

acertos tentativas tempo  
2 2 22

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 51- Preenchimento de lacunas

A reciclagem é o processo de  do lixo descartado, dando origem a um novo produto ou a uma nova matéria-prima com o objetivo de diminuir a produção de rejeitos e o seu acúmulo na natureza, reduzindo o impacto ambiental. Pratica-se, então, um conjunto de técnicas e procedimentos que vão desde a  do lixo por material até a sua transformação final em outro produto.

Apesar de não ser a única medida a ser realizada para a diminuição do lixo produzido pela sociedade, a reciclagem possui um importante papel, uma vez que, além de reduzir a quantidade de , também diminui a procura por novas matérias-primas. Dessa forma, quanto mais se recicla, mais se reaproveita e, consequentemente, menor é a necessidade de extrair novos materiais da natureza.

PREENCHA AS LACUNAS EM 90 SEGUNDOS!! VOCÊ TERÁ 8 CHANCES!!!

acertos tentativas tempo  
2 6 80

No internet access  
Connections available

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 52- Jogo da memória

Você conseguiu!!!Parabéns!!

acertos tentativas tempo  
4 2 68

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 53-Associação complexa 2



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 54- Quebra-cabeças duplo



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 55- Quebra-cabeças de troca



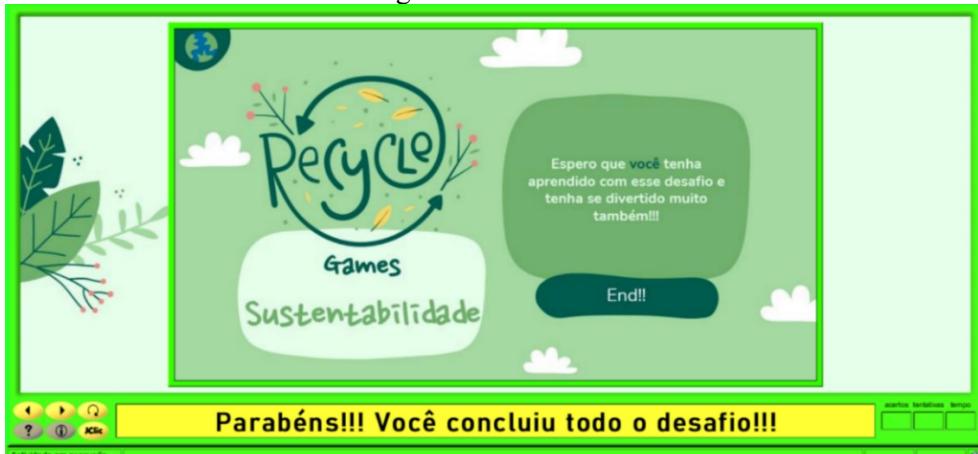
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 56- Quebra-cabeças de lacunas



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Figura 57- Ecrã final



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

Outra atividade disponibilizada na oficina 5 foi o jogo elaborado na plataforma *Wordwall*, disponível no box “Jogando também se aprende”, página 41 do protótipo. Na atividade os alunos deveriam associar uma determinada palavra a conceitos já definidos.

Figura 58- Atividade (Oficina 5)

0:10 ♥♥♥✓ 0



Termo utilizado para fazer referência ao contexto socioespacial da produção agropecuária, incluindo todos os serviços, técnicas e equipamentos a ela relacionados, direta ou indiretamente.

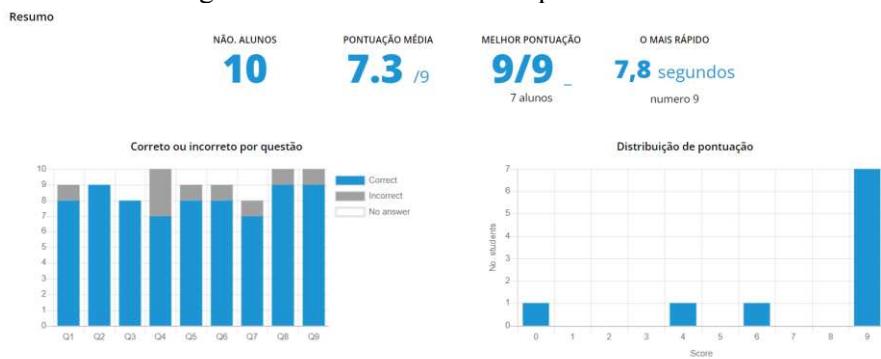
agronegócio    pequenos produtores    agrotóxico    café    meio ambiente

reciclagem    sustentabilidade    agricultura familiar    agroecologia

Fonte: Plataforma *Wordwall*.

Os alunos foram organizados em dupla e se mostraram colaborativos entre eles e com a professora-pesquisadora. Se mostraram muito interessados e empolgados no momento do jogo. Apresentaram um bom desempenho, conforme é demonstrado no relatório de desempenho (figura 45):

Figura 59- Relatório de Desempenho- Oficina 5



Fonte: Plataforma *Wordwall*.

Outro aspecto da atividade que merece destaque é a competição saudável que o momento proporcionou, pois quando um aluno percebia que havia errado uma questão, cobrava do colega da dupla para que prestassem mais atenção. Foi perceptível que era um momento divertido para os discentes e que também era proveitoso em termos de aprendizagem, haja vista que eles conversavam entre eles para chegarem a uma resposta comum entre as duplas. Logo, acreditamos que a atividade foi produtiva, cumprindo os objetivos do box “Jogando também se aprende”. Para uma noção mais clara das questões abordadas, segue relatório de desempenho de cada questão:

Figura 60- Relatório de desempenho das questões.

	Pergunta	Corr...	Inco...
1 ►	Sistema de produção que garante 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros.	8	1
2 ►	Termo utilizado para fazer referência ao contexto socioespacial da produção agropecuária, incluindo todos os serviços, técnicas e equipamentos a ela relacionados, diretos ou indiretos.	9	0
3 ►	O Brasil é o maior exportador mundial.	8	0
4 ►	Trabalhadores que trabalham na agricultura familiar.	7	3
5 ►	Capacidade de sustentação ou conservação de um processo ou sistema	8	1
6 ►	A sustentabilidade ambiental abrange a conservação e a manutenção do	8	1
7 ►	É uma forma de agricultura sustentável que agrupa conhecimentos científicos e tradicionais	7	1
8 ►	É o processo de conversão de desperdício em materiais ou produtos de potencial utilidade.	9	1
9 ►	São os produtos químicos, destinados ao uso nos setores de produção, sem armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens.	9	1

Fonte: Plataforma *Wordwall*.

## 5.7 Oficina 6- Nossas palavras

A oficina 6 teve como objetivo compor um vocabulário com os estudantes, considerando a realidade que vivem e como uma forma de reafirmação da sua cultura e sua identidade. Para tal, primeiramente, realizamos o estudo da diferença entre léxico e vocabulário para, a partir disso, expor aos alunos sugestões de instrumentos, plataformas que poderiam ser utilizadas para o registro.

A oficina 6 foi realizada em dois encontros. O primeiro momento aconteceu no dia 05/12/2022, estavam presentes 10 estudantes. Conforme já foi explicitado, o período letivo em que a proposta intervintiva foi aplicada é bem prejudicado em função do encerramento do ano letivo, por isso durante a última oficina houve uma diminuição expressiva na participação dos alunos, uma vez que alguns já haviam sido aprovados e, diante disso, deixaram de frequentar às aulas. Vale esclarecer também que o planejamento do calendário de aplicação teve de ser interrompido em razão de outras atividades escolares, como provas, recuperação e formatura, o que comprometeu o trabalho final de elaboração do vocabulário.

Diante das problemáticas enfrentadas para aplicação da oficina 6, a professora-pesquisadora optou por adaptar as atividades sugeridas no protótipo de ensino em função do tempo disponível, como também em virtude do pouco quantitativo de alunos presentes nos encontros. Isso não significa que as atividades não possam ser aplicadas, logo foram adequadas à realidade do momento e, dessa forma, não foram realizadas pelos discentes nas plataformas *Canva* ou *Power Point* aconselhadas no material, entretanto pode se avaliar que independentemente disso cumpriram o objetivo final de compor um vocabulário local. Acreditamos também que para essa oficina, como foi pensada no protótipo, seriam necessárias mais duas aulas, para que os estudantes pudessem explorar as plataformas digitais para o registro do vocabulário.

Para sensibilização dos estudantes foi lido o poema “A palavra mágica” de Carlos Drummond de Andrade pela professora-pesquisadora. Em seguida, os alunos leram o texto “A diferença entre léxico e vocabulário?”, disponível no link do box “Pense bem!!”, página 45 do protótipo de ensino. A partir da leitura, a professora-pesquisadora retomou o conteúdo do texto lido e explanou sobre a definição do vocabulário e a proposta da atividade seguinte, seguindo as etapas recomendadas.

Sob orientação da professora-pesquisadora, a turma selecionou as palavras que iriam compor o vocabulário. Como já foi dito, não foi possível selecionar muitas palavras, o que não

significa que outros professores não possam escolher mais algumas para a atividade. Dessa forma, as palavras escolhidas coletivamente foram: agroecologia, acampamento, assentamento, campo, cultura camponesa, escola do campo, educação, reforma agrária e trabalho. O critério para escolha das palavras pelos estudantes foi, basicamente, o que eles consideraram importante na abordagem das atividades anteriores.

A turma foi dividida em dois grupos, cada grupo ficou responsável por elaborar um conceito para todas as palavras. Em cada grupo tinha um relator e um mediador para que eles não perdessem tempo na discussão.

Depois dessa fase, a professora-pesquisadora mediou o compartilhamento das definições elaboradas pelos dois grupos e, coletivamente, chegaram a um único registro, concluindo assim a elaboração das definições. É importante esclarecer que durante esse momento, a intervenção da professora-pesquisadora foi fundamental, para que os estudantes retomassem questões que foram discutidas nas atividades anteriores.

No dia 8/12/22 foi realizado o último encontro para aplicação da oficina 6. A professora-pesquisadora preparou um ambiente externo na escola para que os estudantes produzissem os cartazes com as definições. Estavam presentes 10 alunos, que foram divididos em 5 duplas. Cada dupla ficou responsável pela elaboração de cartazes com duas palavras. Entretanto, os estudantes se organizaram de acordo com suas habilidades e a atividade foi realizada com a colaboração de todos.

Por fim, segue o vocabulário elaborado pelos alunos para apreciação:

- **ACAMPAMENTO**

Local onde as pessoas moram (acampam), **provisoriamente**, buscando conseguir um pedaço de terra para plantar e residir de maneira digna. Serve como uma forma de pressionar o governo pela divisão de terras improdutivas, a favor dos que mais precisam.

- **ASSENTAMENTO**

Local já **definido** pelo governo, conseguido por meio da luta dos trabalhadores rurais, para que os camponeses vivam e plantem, respeitando os seus direitos como cidadãos.

- **CAMPO**

Lugar de manifestação da cultura e dos saberes dos povos do campo. **Espaço** que tem íntima relação com a natureza, onde as famílias moram e retiram seu sustento.

- **ESCOLA DO CAMPO**

É uma escola diferente, onde seus alunos conhecem tudo de bom e de ruim que o campo tem. É um ponto de encontro da comunidade, um espaço de **aprendizagem**, de cultura e de lazer.

- **AGROECOLOGIA**

É uma forma de usar a terra, de plantar, respeitando a **natureza**, sem destruir os recursos naturais, sem poluir as plantas, as águas, o solo e o ar.

- **TERRA**

É de onde o camponês tira o seu **sustento**. É um recurso sagrado e essencial para a sobrevivência do trabalhador rural e para todos os seres humanos.

- **CULTURA CAMPONESA**

É uma forma de manifestação dos **saberes** dos povos do campo: plantio, colheita, festas, comidas, costumes, brincadeiras, forma de falar e de agir.

- **EDUCAÇÃO**

É uma maneira que o ser humano encontrou para melhorar seus conhecimentos, seus pensamentos, sua vida. É uma forma de desenvolvimento, uma **esperança** quando se nasce pobre.

- **TRABALHO**

É o que torna o ser humano produtivo. É a maneira que o trabalhador encontra para **sustentar** sua família.

- **REFORMA AGRÁRIA**

É a divisão **JUSTA** de terras, tirar de quem tem muito e dividir com quem tem pouco ou não tem nada.

Figura 61- Alunos na confecção dos cartazes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 62- Alunos na confecção de cartazes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir da formulação dos conceitos que compuseram o vocabulário, os estudantes produziram cartazes que foram expostos no Festival Cultural da escola. Esse evento acontece todos os anos para divulgação dos trabalhos e projetos que a escola desenvolveu, dessa forma há participação de toda comunidade escolar, incluindo pais e convidados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção do trabalho diz respeito às considerações finais concernentes a esta pesquisa de mestrado, logo vale dizer que ela parte da sua aspiração maior, de realizar uma proposta interventiva que pudesse colaborar na reafirmação identitária dos alunos de uma escola do campo.

Esse desejo surgiu da própria prática e da experiência em sala de aula da professora-pesquisadora e se concretizou, por meio dos estudos, da vivência que o programa de mestrado PROFLETRAS/UFU proporcionou. Nesse sentido, vale pontuar que, quando iniciado o programa, ainda não era certo como esta pesquisa se constituiria, melhor dizendo, ela se apoiava apenas na necessidade que a professora-pesquisadora reconhecia em atuar de forma mais profícua no contexto da Educação do Campo, pois a forma depreciativa, como os alunos se reconheciam na sociedade, era razão de grande incômodo.

Como professores de Língua Portuguesa, reconhecemos a importância da linguagem na vida dos indivíduos, o seu papel diante da formação dos cidadãos e que a linguagem é antes de tudo um instrumento empoderador. Diante disso, buscamos no estudo do léxico, como medular neste estudo, instrumentalizar os estudantes para que, a partir do léxico, da cultura e de suas memórias, eles pudessem enxergar o valor que está em cada um deles e o poder de transformação e reivindicação que existe neles juntos, como uma comunidade que são.

Em relação às práticas de ensino, o professor que, por sua natureza se mostra comprometido, que possui a consciência de saber o que significa ser professor em uma escola no campo, e sobretudo, que é engajado na proposta política da Educação do Campo, a dedicação com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes é bastante extensivo. Isso exige do professor uma prática pedagógica pensada para esse público em seu espaço social/cultural, sem desconsiderar, obviamente, a diversidade de conhecimento em diversas áreas.

Nesta direção, esta pesquisa se fundamentou no modelo ideológico de educação pensado por Freire (2011) e teve como um de seus pilares um dos princípios da educação do campo, que é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Outro compromisso que a pesquisa assumiu diz respeito à inserção de práticas de letramentos exigidas pela contemporaneidade. Assim, buscamos uma abordagem que incluísse os multiletramentos, com esse intuito elegemos como instrumento o modelo do protótipo de ensino de Rojo (2012).

Conforme já foi demonstrado, recorremos aos documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), e também os documentos oficiais concernentes à Educação do Campo, como as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2019) e os Marcos Normativos da Educação do Campo (BRASIL, 2012). Em relação aos teóricos, foram basilares: Freire (2011), Caldart (2012), Antunes (2012), Bezerra (1999), Biderman (1996), Souza (2014), Bakhtin (1997), Dolz; Schneuwly (2013), dentre outros.

Nos documentos oficiais encontramos que “a organização dos saberes escolares deve estar vinculada aos saberes e fazeres dos sujeitos do campo, cujo modo de vida contribui para autoafirmar a identidade das populações camponesas e promover o seu reconhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2019), assim acreditamos que nossa proposta de intervenção que considera, sobretudo, o campo e suas particularidades é uma práxis alinhada às orientações oficiais

Em relação ao tema cultura e identidade, percebemos com esse estudo o tamanho de sua complexidade, e não é menos complexo levar isso para a sala de aula de forma adequada. Ainda assim, entendemos que a identidade de uma comunidade é caracterizada por sua cultura, e nela, o vocabulário presente, e acreditamos que a escola é uma instituição que não pode se furtar desse debate, por ser um espaço sociocultural de construção de identidades. Isso nos impôs a tarefa de pensar em como e no quanto as nossas práticas precisavam se transformar.

Confiantes no dever de agir, realizamos esta pesquisa-ação que teve como objetivo geral a elaboração de um protótipo de ensino, que utilizou como instrumento as oficinas didáticas, com a finalidade de intervir em uma turma de 9º ano. Essas oficinas tiveram como intenção a elaboração de um vocabulário pertinente à realidade do aluno, buscando provocar uma visão crítica e reflexiva diante de seu contexto sociocultural.

Defendemos na pesquisa uma perspectiva de ensino/aprendizagem de linguagem comprometida em proporcionar aos educandos práticas que refletissem, de fato, a realidade e o contexto social de uso, logo recorremos ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD e nos filiamos à Bakhtin (1997) quando escolhemos trabalhar o gênero discursivo Relato de Memórias, objetivando uma escrita mais espontânea e próxima do repertório vocabular do aluno.

Partimos da **hipótese** de que, por meio de análise do estudo comparativo de alguns verbetes entre o dicionário escolar tipo 3 e o dicionário da Educação do Campo, poderia se demonstrar que o dicionário escolar do PNLD (2012) não contempla a realidade campesina. Essa hipótese se confirmou na pesquisa, haja vista que palavras como: agroecologia,

sustentabilidade, agronegócio, campesinato, acampamento, assentamento, entre outras não são contempladas em alguns dicionários escolares ou trazem acepções desvinculadas ao contexto do campo.

Analisamos algumas **questões de pesquisa**, quais sejam:

1. Como o ensino de Língua Portuguesa com o uso de dicionários pode colaborar na questão identitária do aluno campesino que não se reconhece pertencente ao campo?
2. O estudo comparativo de palavras relativas ao contexto campesino nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo pode ampliar o léxico e a criticidade do aluno?
3. Como mediar o processo de elaboração de um vocabulário do campo lexical campesino e inerente à realidade em que os alunos estão inseridos?
4. Em que medida a criação de um protótipo de ensino pode contribuir nos multiletramentos e na inserção desses estudantes nas práticas sociais de uso da língua exigidas na atualidade?

Podemos afirmar que as atividades com os dicionários escolares foram cruciais para que os estudantes refletissem sobre o apagamento de algumas palavras nos dicionários escolares, pois são palavras importantes para o contexto do campo, mesmo sabendo que seria impossível ter nesses dicionários todas as palavras da língua. A partir dessa lacuna, os alunos notaram a importância da consciência de saber quem eles são diante da sociedade. Além do mais, quando realizaram o estudo comparativo puderam ter a noção do papel político que ocupam e a responsabilidade que isso implica. Logo, acreditamos que essas descobertas e reflexões contribuíram, significativamente, para o empoderamento e reconhecimento identitário desses estudantes como sujeitos do campo.

Essas afirmações podem ser validadas quando observamos as palavras que os educandos selecionaram para compor o vocabulário e também as definições que elaboraram. Foi possível perceber que as definições estão imbuídas de uma visão mais crítica e consciente.

Acreditamos que a aplicação da proposta de intervenção trouxe impactos positivos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visto que as atividades aplicadas contribuíram para a autonomia, enriqueceram o repertório lexical, aperfeiçoaram a habilidade escritora e contribuíram para o reconhecimento identitário e a formação cidadã dos estudantes.

Em relação aos objetivos específicos:

- Desenvolver habilidade de pesquisa em dicionários, como ferramenta para ampliação da competência discursiva.

- Comparar as definições encontradas nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo de forma reflexiva.
- Promover o desenvolvimento crítico dos estudantes utilizando atividades que contribuam para ampliação do léxico e sua percepção diante do contexto que vivem.

Tendo como base os resultados obtidos com a aplicação da proposta de intervenção, acreditamos que todos esses objetivos foram alcançados. Julgamos que as oficinas didáticas como recurso estratégico metodológico, foram bastante adequadas à tarefa de realizar o estudo do léxico e promover atividades de produção textual que relacionassem a leitura/produção do gênero discursivo Relato de Memórias, e desenvolvessem a habilidade escritora do aluno e sua percepção identitária.

Consideramos também que a utilização dos computadores, de jogos, plataformas interativas e recursos multimidiáticos, como instrumentos didáticos e tecnológicos, favoreceu o processo de mediação entre a informação e os alunos e seu uso contribuiu sobremaneira na motivação, no interesse e na participação dos discentes no processo de construção de conhecimento.

Acreditamos, do mesmo modo que, a partir da pesquisa empreendida, foi possível identificar que o trabalho com o léxico em sala de aula subsidiou mecanismos para que o aluno pudesse expressar e ressignificar o seu espaço de convivência social, pois sabemos que, na proporção que o aluno consegue ampliar o léxico, ele pode realizar escolhas conscientes que coadunem com sua posição política no mundo. Além disso, o engajamento na execução das atividades, auxiliou na autoestima dos participantes, com a valorização dos seus ambientes sociais, seus fazeres, suas histórias, sua cultura e concorreram para o fortalecimento identitário e de sua cidadania.

Ademais, a proposta de intervenção deste estudo com o protótipo intitulado como “O campo e as palavras”, e os resultados da sua aplicação podem contribuir para amenizar o problema identitário do aluno do campo, como também poderá ser utilizado como suporte para outros professores de Língua Portuguesa que atuem em escolas do campo e que considerem ser um trabalho importante para o enfrentamento das dificuldades e resistência em comunidades escolares tão abandonadas pelas políticas públicas.

Importa explicar que todo trabalho em uma escola só é possível com o engajamento do professor, por isso esperamos, sinceramente, que esta seja uma proposta que desperte interesse de outros professores de Língua Portuguesa e que possa contribuir com o ensino do léxico e que, sobretudo, seja uma oportunidade ao aluno da escola do campo de conhecer mais

sobre si, sobre sua história, sua cultura, especificamente com seu vocabulário, suas lutas e seu papel diante da sociedade.

Por fim, pontuamos ainda que esta proposta de ensino mediada por tecnologias, apesar de ambiciosa diante de toda dificuldade de acesso das escolas do campo, é mais uma forma de resistência e luta por um direito que também é nosso e, acima de tudo, dos nossos alunos. Por isso, esperamos que essa seja uma luta que outros professores queiram abraçar.

## 7 REFERÊNCIAS

- ANDER-EGG, E. **El taller una alternativa de renovación pedagógica**. Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1991.
- ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de vocabulário versus compreensão de textos**. In.: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. *O Ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999, p. 99-107.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos**. In: LEFFA, Vilson J (org). *As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p.215-228.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001. p. 13-22.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 40, 1996 - Estudos lexicológicos e lexicográficos Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107739>. Acesso em: 9 maio. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade – lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acessado em 20 set. 2021. [https://doi.org/10.12968/S2514-9768\(22\)90060-2](https://doi.org/10.12968/S2514-9768(22)90060-2)
- BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula / [elaboração Egon Rangel].** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 148p.: il. – (PNLD 2012: Dicionários)

BUNZEN, Clécio. **O ensino de “gêneros” em três tradições:** implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. In: COVRE et al. (Org.). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DARÉ VARGAS, M. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Lingua@gem**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1934–1949, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41472>. Acesso em: 9 maio. 2022.

DOI: <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-2>

DE GRANDI, Lígia; NADIN, Odair Luiz. O dicionário em sala de aula: orientações para a formação lexicográfica de professores de línguas à luz da lexicografia pedagógica. **Fórum Linguístico**, v. 17, n.3, p. 5054 - 5072, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/71084>. Acesso em: 9 maio. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.71084>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas da Educação Básica do Campo para rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 6<sup>a</sup> ed. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculo em movimento do Distrito Federal- Anos Finais.** 2<sup>a</sup> ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação.** Brasília, 2015.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA et. al. **A negação e a importância da educação do campo na busca por políticas públicas**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas, 2017.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de uma língua materna. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 19 - 33, abr. 2014. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/185>>. Acesso em: 21 abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v2i2.185>.

FRANCISCHINI, A. W. de F.; BARROS, A. L. de E. C. de. Atividades de retextualização a partir do gênero discursivo memórias: proposta de trabalho em uma escola da comunidade remanescente quilombola de Furnas do Dionísio. **Traços de Linguagem - Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017. DOI: 10.30681/2594.9063.2017v1n1id2620. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/tracos/article/view/2620>. Acesso em: 5 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.30681/2594.9063.2017v1n1id2620>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [livro eletrônico]. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/02/2023 <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.215-222.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. Unisinos, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1997.

KRIEGER, M. da G.; MÜLLER, A. F. Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1950–1972, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41574>. Acesso em: 21 abr. 2022. DOI: 10.14393/DL36-v12n4a2018-3.

KRIEGER, M. da G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 41 (1): p. 169-180, jan-abr 2012. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudoslinguisticos/article/download/1224/777>. Acessado em: 21 abr. 2022.

LEFFA, Vilson J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J.(Org.). **As palavras a sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 207-233, 419-476. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 21-02/2023

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2010, v. 49, n. 2, p. 455-479. Disponível em: [cielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt#](http://cielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt#). Acesso em: 19 abr. 2022. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200009

LIMA, Gláucia da Conceição; SOUSA, Glauber Santana de. **Didática especial para o ensino de ciências e biologia**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16532916022012Introducao\\_a\\_Pesquisa\\_e\\_m\\_Educacao\\_aula\\_1.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/16532916022012Introducao_a_Pesquisa_e_m_Educacao_aula_1.pdf). Acesso em: 25/02/23

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p.585-594.

MOLINA, Mônica Castagna e ABREU, Helena Célia de. Avanços e desafios na Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr., 2011, p.17-31. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 19 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483>

OLIVEIRA, Sonia. de. **A construção da Identidade Infantil**: A sociopsicomotricidade Ramain-Thiers e a ampliação do espaço terapêutico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PASCHOAL, L. C. Questões de identidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Tabuleiro de Letras**, n. 6, p. 98-118, 26 jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/366>. Acesso em: 24/02/2023 DOI: 10.35499/tl.v0i6.366

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli e FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjecturas**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PROTÓTIPO. In: **WIKIPÉDIA, a encyclopédia libre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Prot%C3%B3tipo&oldid=63387587>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Novos multiletramentos e protótipos de ensino**: por um web-curículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 189-216.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Conferência**: Protótipos Didáticos e Gêneros Digitais. Webinário Profletras Nacional [2020]. 1 vídeo [1 hora: 11 min: 35 seg]. [Webinar]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I3QMVJH8Rcg>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Língua, cultura e léxico, p. 65 -84. In: **Linguagem, Sociedade e Discurso**. São Paulo: Blucher, 2015. Disponível em <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/lnqua-cultura-lxico-19605>. Acessado em 23/02/2023.  
DOI 10.5151/9788580391176-0004

SILVA, José Cláudio Moreira da. **O uso do software de autoria jclic como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da matemática nas séries finais do ensino fundamental por meio da construção de jogos educativos**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/riufc>. Acesso em: 18 maio 2022.

SILVA, Nelma Teixeira; SOUZA, Ester Maria Figueiredo. O uso do protótipo didático como estratégia para ensino de Língua Portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 7, pág. 127-143, jul. / dez. 2015. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaremrevista/article/view/19164>. Acessado em: 04 abr. 2022.  
DOI: 10.12957/pr.2015.19164

SILVEIRA, Thiago Araújo da. **Oficinas didáticas interdisciplinares**: teoria, prática e reflexão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SOUZA, Mariana J. A Memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, vol. 16, n° 1, 2014 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536 1

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, ELAINE.; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino**: o que, por quê, como? 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

## 8 ANEXOS

### Anexo 1- Questionário

Apresentamos a seguir um questionário com perguntas cujas respostas são muito importantes para que possamos orientar o projeto de pesquisa que você está participando, portanto, pedimos a sua atenção ao responder às perguntas (escolha apenas 1 alternativa).

#### Questionário

##### SOBRE VOCÊ E SUA FAMÍLIA

**1. Qual é o seu sexo?**

- (A) masculino  
(B) feminino

**2. Qual a sua data de nascimento? (Indique o dia, o mês e o ano)**

**3. Onde você mora? Escreva se reside em condomínios, assentamento, acampamento, chácaras ou em uma cidade.**

---



---

**4. Descreva como é o lugar onde você vive: paisagem, problemas, coisas que você gosta...**

---



---

QUANTOS DOS SEGUINTESS ITENS HÁ NA SUA CASA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não tem	Um	Dois	Três ou mais
Televisão	(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)
Carro	(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
Acesso à internet	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
Banheiros	(A)	(B)	(C)	(D)

QUEM MORA COM VOCÊ?	SIM	NÃO
Mãe	(A)	(B)
Outra mulher responsável por você (companheira do pai / madrasta / mãe de criação)	(A)	(B)
Pai	(A)	(B)
Outro homem responsável por você (companheiro da mãe / padrasto / pai de criação)	(A)	(B)
Irmão(s) ou irmã(s) (incluindo meio-irmão / meia-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação)	(A)	(B)
Avô(s) e/ou avô(s)	(A)	(B)
Outras pessoas		

**5. Quantas pessoas no total moram na mesma casa que você? Quantos cômodos tem a sua casa?**

---

**6. Quantas pessoas trabalham na sua casa?**

---

**7. Que tipo de trabalho os seus responsáveis realizam?**

---

**8. Você trabalha? Que tipo de atividade você realiza?**

---

**SOBRE A SUA ESCOLA E SUA VIDA ESCOLAR**

**9. Em que ano você ingressou nesta escola?**

- |                          |            |
|--------------------------|------------|
| (A) Educação Infantil    | (F) 5º ano |
| (B) 1º ano/Alfabetização | (G) 6º ano |
| (C) 2º ano               | (H) 7º ano |
| (D) 3º ano               | (I) 8º ano |
| (E) 4º ano               | (J) 9º ano |

**10. Quando terminar o Ensino Fundamental, você pretende:**

- (A) Somente continuar estudando
- (B) Somente trabalhar
- (C) Continuar estudando e trabalhar
- (D) Ainda não sei

**11. Qual a importância da escola para o seu futuro?**

- (A) Não possui importância
- (B) Pouca importância
- (C) Importante
- (D) Decisiva
- (E) Não sei

**12. Você sabe que estuda em uma Escola do Campo? Gosta de estudar nessa escola?**

---



---

**13. Quais os principais problemas e vantagens em estudar nessa escola?**

---



---



---

**14. Se você pudesse pedir alguma melhoria para o órgão competente, o que pediria?**

---



---



---

**15. Qual horário costuma sair de casa para chegar à escola?**

---

**16. Qual horário chega da escola em casa?**

---

<b>COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
<b>1.</b> Chega no horário na escola	(A)	(B)	(C)
<b>2.</b> Falta às aulas	(A)	(B)	(C)
<b>3.</b> Faz as tarefas escolares passadas para casa	(A)	(B)	(C)
<b>4.</b> Frequentia a sala de leitura	(A)	(B)	(C)
<b>5.</b> Lê livros, revistas, gibis ou jornais	(A)	(B)	(C)
<b>6.</b> Pesquisa na internet os conteúdos vistos em sala	(A)	(B)	(C)
<b>7.</b> Discute ou tira dúvidas com outros colegas	(A)	(B)	(C)
<b>8.</b> Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	(A)	(B)	(C)
<b>9.</b> Refaz questões que erra em exercícios e avaliações	(A)	(B)	(C)
<b>10.</b> Participa de projetos ou atividades extraclasse	(A)	(B)	(C)
<b>11.</b> Escreve textos sem que o professor peça	(A)	(B)	(C)

<b>DE 2ª A 6ª FEIRA QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ GASTA?</b> (Marque apenas UMA OPCÃO em cada linha)	<b>Nenhuma</b>	<b>Até 1 hora</b>	<b>De 1 a 2 horas</b>	<b>De 3 a 4 horas</b>	<b>Mais de 4 horas</b>
<b>1.</b> Assistindo TV	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>2.</b> Fazendo trabalhos domésticos em casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>3.</b> Estudando ou fazendo dever de casa	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>4.</b> Conversando com amigos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>5.</b> Navegando na internet	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>6.</b> Trabalhando	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

# O campo e as PALAVRAS



## MATERIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: KATHIEMI MATSUMOTO NOBRE  
ORIENTADORA: PROF. DRA. ELIANA DIAS

**PROFLETROS**  
**2023**

# Apresentação

## Professor,

- Este protótipo de ensino foi desenvolvido considerando as necessidades específicas da realidade educacional campesina e tem o estudo do léxico como ferramenta basilar para que o estudante do campo possa fortalecer sua identidade. A escolha didática em trabalhar o léxico está relacionada ao fato de que entendemos que, por meio da língua, uma comunidade perdura sua cultura, sendo essa uma forma de luta e resistência diante de uma pretensa uniformização cultural.

Vale destacar que este material didático é um arquétipo vazado, que pode ser adaptado à realidade da sua comunidade à medida que julgar necessário, pois trata-se de um material flexível. A navegação por hiperlinks dá acesso a textos, vídeos, jogos que podem ser explorados de maneiras variadas. Vale dizer também que apesar de ser um material didático digital interativo, pensado para um ambiente de aprendizagem mediado por tecnologia, pode facilmente ser ajustado para o impresso.

Ele está organizado em oficinas didáticas que trazem atividades envolvendo o léxico, a lexicografia pedagógica, como também os multiletramentos, pois compreendemos também ser responsabilidade das escolas do campo promover a inserção desse público em práticas de letramento atuais e exigidas pela contemporaneidade.

Essas oficinas visam, a título de produto final, compor um vocabulário local, com palavras pertinentes à realidade em que vivem os alunos. Dessa forma, poderemos contribuir para a criticidade e o fortalecimento identitário dos alunos, pois acreditamos que a consciência de quem é e o reconhecimento de sua identidade são condições para o encorajamento e a apropriação de seus direitos sociais.

Esperamos, sinceramente, que você possa realizar um bom trabalho!!! Mão à obra, colega!

**DESCRÍÇÃO DO PROTÓTIPO:**  
*O campo e as palavras*

**TEMA PRINCIPAL:**  
Léxico, cultura e identidade.

**PÚBLICO-ALVO:**  
Anos Finais do Ensino Fundamental

**CONTEXTO:**  
Escola do Campo

**OFICINA 1**  
*O que dizem  
os dicionários?*  
Página 4

**OFICINA 2**  
*Quem sou eu?*  
Página 10

**OFICINA 3**  
*O campo como  
lugar de vida*  
Página 17

**OFICINA 4**  
*Meu lugar  
no mundo*  
Página 26

**OFICINA 5**  
*Meu papel na Terra*  
Página 36

**OFICINA 6**  
*Nossas palavras*  
Página 44

# Oficina 1

## O que dizem os dicionários?



Estudante,

Você já se perguntou o que é um dicionário? Para que serve? Nesta oficina vamos entender um pouco mais sobre os dicionários, você vai perceber o quanto é fácil e que eles podem ser muito úteis para suas atividades, dentro e fora da escola. Para isso, propomos leituras, atividades e também muita interação. Vamos lá!!!!



Fonte:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnid-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnid-pdf&Itemid=30192)



Leia a tirinha atentamente. Para que o personagem pediu para buscarem um dicionário? Você acha que isso resolveria?



- 1- Você já usou algum dicionário? Todo dicionário é igual?
- 2- O que um dicionário contém? Você sabe como um dicionário é organizado?
- 3- Você já observou, leu, consultou as primeiras páginas do dicionário?
- 4- Você tem dicionário em casa?
- 5- Você tem dificuldades em encontrar as palavras no dicionário?

# LER PARA CONHECER

## Dicionários para quê?

Os dicionários, tais como os conhecemos hoje, surgiram muito recentemente, na história da humanidade. Ainda que sua pré-história se confunda com a invenção da escrita, portanto remonte às mais antigas civilizações letradas, os primeiros dicionários teriam surgido, de acordo com especialistas, por volta do final do século XV, na Europa. E teriam sido elaborados com dois tipos diferentes, mas associados, de objetivos.

Num primeiro caso, os propósitos eram eminentemente didáticos: estabelecer equivalência entre palavras do latim (e, às vezes, do grego) e línguas modernas como o espanhol, o francês e o português. Era uma forma de facilitar o acesso dos alunos aos textos clássicos estudados nas universidades.

O segundo objetivo era sistematizar, ao lado das então recentes gramáticas de línguas modernas, o conhecimento de línguas cujas nações lançavam-se à conquista de outros povos. Nesse contexto, gramáticas e dicionários de línguas europeias como o espanhol tornavam-se verdadeiros símbolos nacionais; e serviam para propiciar e estabelecer uma espécie de consenso sobre que variedade da língua seria imposta e ensinada aos conquistados. Por outro lado, esse saber linguístico poderia ser mobilizado para que os próprios europeus descrevessem e aprendessem as línguas desses mesmos povos, para tornar possível, entre outros empreendimentos decorrentes da conquista, a catequese. Podemos dizer, entretanto, que a origem dos dicionários remonta às célebres "listas", características dos quinze primeiros séculos da história da escrita. [...] Tratava-se, assim, de registrar, para salvar do esquecimento, informações de grande importância para o desenvolvimento de atividades essenciais no dia a dia dessas sociedades. E, provavelmente, faziam parte de um esforço para conhecer e dominar a realidade que repertoriavam.

Já as famosas “listas de palavras” – ou “listas lexicais” –, tão frequentes quanto as demais, nesse mesmo período, não evidenciam qualquer utilidade imediata. De acordo com pesquisadores, essas listas tinham, provavelmente, a função de agrupar palavras com algum traço comum: nomes de árvores, pedras, deuses, funcionários, pessoas, animais, objetos; ou palavras de mesma raiz, de mesma origem, de terminação idêntica etc. Tudo leva a crer, portanto, que já nesses primeiros registros, as culturas que dispunham de um sistema de escrita registraram palavras por um duplo interesse: o “domínio” ou conhecimento de mundo que elas propiciariam; o conhecimento relativo à sua origem, sua estrutura e seu funcionamento na língua. É certo, portanto, que, por meio das palavras registradas nessas listas, nossos antepassados pretendiam conhecer melhor tanto as coisas do mundo quanto as próprias palavras – e, portanto, também a linguagem – que utilizavam para designá-las.

De alguma forma, esta ainda é a dupla orientação dos dicionários contemporâneos: o primeiro caso é o da preocupação enciclopédica, que leva os dicionários a associar a cada palavra registrada o máximo possível de informações a respeito da coisa que ela designa; o segundo caso é o da orientação linguística, que procura revelar de que forma estão organizadas na língua as palavras repertoriadas. Assim, uma palavra como abacaxi virá associada, num dicionário, a informações tanto relativas à coisa (classificação botânica, usos culinários, região de origem etc.) quanto ao vocábulo: substantivo masculino, origem tupi, usado também como gíria, com o sentido de “coisa trabalhosa e complicada”. E é exatamente a orientação predominante para a coisa ou para o vocábulo que está na base da diferença entre dicionários enciclopédicos, no primeiro caso, e linguísticos, no segundo. Em qualquer dos casos, o que distingue o dicionário de outros gêneros é exatamente essa dupla aposta no poder da palavra e no seu estreito compromisso com o léxico, que ele pretende inventariar e descrever.

(Texto adaptado: Com direito à palavra: dicionários em sala de aula, p.10)

## SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

<https://youtu.be/K0RjpUg052g>  
[https://youtu.be/Np-I2\\_ZVPHk](https://youtu.be/Np-I2_ZVPHk)  
<https://youtu.be/Gxgx4jFj4zY>



Descubra 5 benefícios de usar o dicionário de português ao fazer redações, apontando a câmera do seu celular para o QR code.

Aluno(a),

Está na hora de praticar!!! Vocês deverão seguir as instruções e realizar a tarefa:

1. Se dividam em duplas ou trios.
2. O professor vai entregar uma lista com algumas palavras, vocês deverão escolher duas delas e anotar em uma folha. Pensem sobre as palavras... O que conhecem sobre as palavras escolhidas? Quando e como as usam? É uma coisa, um sentimento, uma ação? O que significa? Que outras palavras podem se combinar com essa palavra? Já usaram essa palavra?
3. Pesquisem no dicionário escolar suas definições, anotem a acepção que mais chamou sua atenção e que é mais próxima da sua realidade.
4. Agora deverão pesquisar as mesmas palavras no Dicionário da Educação do Campo. Se tiverem dúvidas, chamem o professor para auxiliá-los.
5. Finalizado o momento de pesquisa, vocês deverão formar grupos maiores, deverão compartilhar suas anotações e escolherem a acepção que mais se aproxima da realidade de vocês.

## JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

Você sabe o que é léxico? Sabe a diferença entre léxico e vocabulário? Sabe usar o dicionário? Vamos aprender jogando? Aceite este desafio e "Que comecem os jogos!!!"



<https://zehvctyzah1medzuzfd6qa.on.drv.tw/Oficina%201-%20Jclic/>



**IMPORTANT**

## DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>



# Orientação

## Oficina 1

### Professor,

Iniciaremos nossa proposta abordando o trabalho com os dicionários em sala de aula. É importante que este momento seja propício para que o aluno entenda o papel dos dicionários nas suas atividades, como também aprenda um pouco mais sobre seu uso e o conteúdo que encontrará. Para sondagem e sensibilização, aconselhamos a leitura e discussão da charge (página 4) de forma oral e informal, nesse sentido disponibilizamos também algumas questões, box "Vamos conversar", que podem auxiliá-lo na condução do debate. Para que você aprofunde seus conhecimentos sobre o tema, sugerimos a leitura abaixo:

#### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?  
option=com\\_docman&view=download&alias=1  
2059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-  
pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192)



Para a leitura do texto "Dicionários para quê?" (página 5 e 6) indicamos que a leitura seja feita de forma compartilhada para dar mais dinamicidade à atividade. É importante sua participação de forma ativa, faça as intervenções orais a cada etapa da leitura para condução das reflexões.

Foram disponibilizados várias opções de vídeos (página 7) que versam sobre o tema e podem colaborar para a aprendizagem do aluno, logo é importante que você assista com antecedência e selecione o vídeo mais adequado à sua turma ou ao tempo de aula que tem disponível.

# Orientação

## Oficina 1

Outro recurso oferecido na página 7 é o QR code que dá acesso ao texto "5 benefícios de usar o dicionário de português ao fazer redações", esse recurso servirá de estímulo aos alunos mais curiosos e, potencialmente, pode agregar ao conhecimento dos estudantes mais uma utilidade em relação ao uso do dicionário, portanto é interessante que você incentive o acesso ao QR code, mostrando como o recurso funciona e explore com eles o conteúdo do texto.

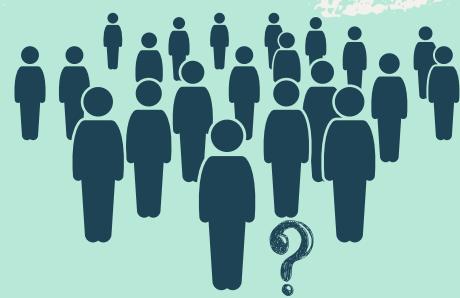
Serão realizadas tarefas com o uso dos dicionários nas atividades práticas (página 7), para isso é necessário que os alunos tenham à disposição os dicionários escolares para manuseio e também acessem o Dicionário da Educação do Campo pelo link disponível na mesma página. Nesse momento, é necessário quer você apresente aos alunos o Dicionário da Educação do Campo, suas especificidades e o motivo da escolha desse dicionário.

A atividade poderá ser realizada com a turma dividida em duplas ou trios, você deverá providenciar uma lista com algumas palavras, já pré-selecionadas por você, e as duplas deverão escolher duas palavras. Depois que os alunos fizeram a escolha, precisarão anotar em uma folha em branco e, a partir disso, deverão discutir sobre o que eles conhecem sobre as palavras escolhidas: quando e como as usam; se é uma coisa, um sentimento, uma ação; o que significa; que outras palavras podem se combinar com as palavras escolhidas. Ao final da atividade, deverão ser formados grupos maiores para que compartilhem suas pesquisas e escolham a acepção que mais se aproxima da realidade deles ou do entendimento.

Por fim, os alunos poderão acessar uma sequência de jogos, contemplando palavras e textos relacionados ao dicionário. Incluímos jogos como: leitura cronometrada, preenchimento de lacunas, caça-palavras, quebra-cabeças para que o aluno monte a imagem e depois analise o conteúdo com a sua ajuda.

# Oficina 2

## Quem sou eu?



Estudante,

Você já se questionou como você, jovem, é reconhecido no mundo? Quem é você individualmente e coletivamente? Qual é o seu papel na construção da realidade? Já pensou sobre o que forma a base da sua identidade? O que lhe vem à cabeça quando ouve a palavra "identidade"? Vamos conversar sobre isso?

Pedro Bandeira  
*Identidade*



Às vezes nem eu mesmo  
sei quem sou.  
às vezes sou.  
"o meu queridinho",  
às vezes sou  
"moleque malcriado".  
Para mim  
tem vezes que eu sou rei,  
herói voador,  
caubói lutador,  
jogador campeão.  
às vezes sou pulga,  
sou mosca também,  
que voa e se esconde  
de medo e vergonha.  
Às vezes eu sou Hércules,  
Sansão vencedor,  
peito de aço  
goleador!  
Mas o que importa  
o que pensam de mim?  
Eu sou quem sou,  
eu sou eu,  
sou assim,  
sou menino.

### ASSISTA E REFLITA

Clique no link da música  
e aproveite:  
<https://youtu.be/RO1FI-aseYI>



1. O que você entende por "identidade"?
2. Você acha que identidade é algo fixo? Ou será que pode ser modificada?
3. As experiências coletivas, vividas na sua comunidade, influenciam na sua identidade?
4. A história da sua família interfere sobre quem você é?
5. Você tem identidade cultural? Sabe o que é?

VAMOS CONVERSAR?



### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Agora vamos entender um pouco sobre identidade cultural, você já ouviu falar nesse termo?  
[https://youtu.be/cRj5Plmx\\_sI](https://youtu.be/cRj5Plmx_sI)



### JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

1

<https://wordwall.net/pt/resource/36150766>

2

<https://wordwall.net/resource/35399050>



Sabia que muitas histórias da sua família explicam a forma como você se vê no mundo e interferem na sua opinião sobre as coisas? Tem alguém na sua casa que adora contar "causos" ou histórias antigas? Qual a memória mais antiga que você se recorda?



### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:



<https://youtu.be/OPPXrLajtfl>

Estudante,

Convido você para ler algumas histórias, preste bem atenção, pois a próxima história a ser contada pode ser a sua!!!

[https://drive.google.com/file/d/1J0LuNx1ly4gi3\\_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1J0LuNx1ly4gi3_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing)



Nome:

Turma:

Data:

Nota:



# Atividade de compreensão

Leia o texto a seguir, de Luan Mateus Bezerra:

"Há lembranças que marcam a minha vida até hoje, meu neto! Quando era pequena, morava com meus pais e meus irmãos no sítio Provedor, no município de Picuí. Naquela época, não tínhamos o sol de rachar, a falta d'água e os caminhões-pipa não precisavam abastecer a cidade e a zona rural como acontece hoje. A caatinga valente que resiste à seca, me faz lembrar de que nem sempre foi assim."

O lugar onde vivo. Textos finalistas - Olimpíada de Língua Portuguesa, 6ª edição, 2019.

Como você pode perceber, no trecho desse relato de memórias, a autora recorre às suas recordações. Estruturalmente, nesse fragmento, encontramos: 1. apresentação da relatora, mesmo de forma superficial; 2. Indicação de lugar; 3. apresentação de alguns personagens; 4. Indicação de tempo

Tendo como base o texto que você leu, responda às seguintes questões:

1) Qual o assunto do texto que você leu? Qual fato foi relatado?

2) Em que lugar acontecem os fatos?

3) A linguagem usada é formal ou informal?

4) Quem conta a história que você leu?

5) O texto lido foi escrito a partir de uma vivência do narrador ou com base no depoimento de alguém? Justifique.

6) Em que pessoa discursiva é narrado o texto? Cite fragmentos textuais que comprovem sua resposta.

PENSE ANTES!!

## Relato de memórias



Vamos analisar os textos que leram? Para essa análise, vocês devem conversar entre vocês partindo do seguinte roteiro:

- a) Quem produz um relato de memória?
- b) Para que as pessoas leem/ouvem um relato de memória e qual é o propósito de quem a produz? Qual é o campo de atuação ao qual esse gênero está vinculado?
- c) Quem é o leitor pretendido desse gênero?
- d) Como um relato de memória é organizado? Qual é a sua estrutura?
- e) Onde essas memórias costumam ser circuladas?

JOGANDO TAMBÉM SE  
APRENDE



1

<https://wordwall.net/resource/36323443>

# Orientação Oficina 2

## Professor,

Na oficina 2, trabalhamos o tema identidade e para sensibilização dos estudantes em relação ao tema proposto, aconselhamos que seja realizada a leitura do poema "Identidade" e depois a apresentação da música sugerida. A partir dessas atividades iniciais (página 10), convide os alunos para refletirem sobre a temática. Você poderá promover a leitura crítica dos textos recomendados e debater sobre o conteúdo dos textos por meio de uma roda de conversa descontraída, com intuito de motivar a participação dos alunos.

No box "Vamos conversar?" (página 11), trazemos questões que podem colaborar com o debate sobre conceito de identidade individual e de identidade cultural. Esse momento é fundamental para a conscientização do discente acerca da temática, para reflexão sobre os aspectos culturais e identitários da comunidade que estão inseridos e a motivação para que se envolvam na realização das atividades. Para dinamizar a atividade, sugerimos que utilize a ferramenta abaixo que poderá ser projetada por você ou disponibilizada para que o aluno acesso no seu próprio aparelho (computador ou celular):

<https://wordwall.net/resource/35401343>

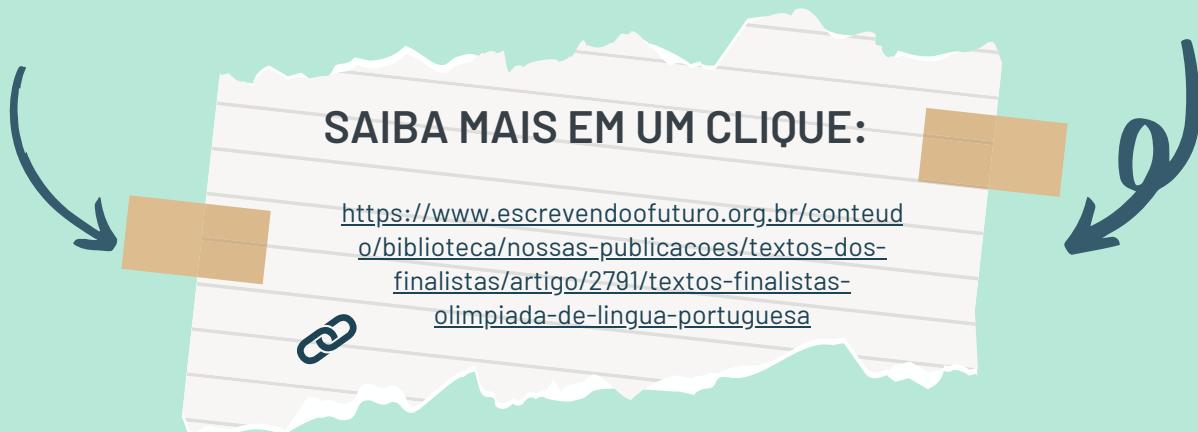


Outro recurso oferecido na página 11 é o vídeo que trata sobre o conceito de identidade cultural. Vale apontar que o referido recurso pode, potencialmente, tornar o conteúdo mais envolvente, gerando impactos positivos para a aprendizagem do aluno, pois seu caráter lúdico e a exposição de mais informações simultaneamente otimizam a aula.

# Orientação

## Oficina 2

Nesta oficina, introduzimos também o estudo do gênero discursivo relato de memórias, nosso intuito é que o aluno perceba como as suas histórias, as de sua comunidade e de sua família são a base da própria identidade. Para tal propomos inicialmente a apresentação de um vídeo explicativo (página 11) e a leitura de textos memorialístico, selecionados do caderno de texto das Olimpíadas de Língua Portuguesa, 6<sup>a</sup> edição. Optamos por textos que contam histórias próximas à realidade do campo, entretanto você poderá decidir por outros textos, pois o caderno de textos está disponível integralmente e poderá ser acessado pelo link:



Para realização da leitura dos textos, indicamos que os alunos sejam divididos em 3 grandes grupos, façam uma leitura compartilhada entre eles e depois compartilhem com a classe cada história. Antes das atividades de compreensão textual (página 12) é importante que converse com os estudantes, os estimulando para que, oralmente, falem sobre o gênero de modo geral: o tema comum nos textos lidos, como esses textos foram organizados e as marcas linguísticas predominantes.

# Orientação

## Oficina 2

Na página 12, disponibilizamos uma atividade de compreensão textual que poderá ser impressa, ou caso haja equipamento suficiente ou considere mais pertinente, poderá ser realizada por Formulário Google. Para tal, ofertamos acesso ao formulário já elaborado que poderá servir de modelo, todavia, vale lembrar que esse deve ser copiado e gerado na sua própria conta para que possa receber as respostas dos alunos no seu próprio e-mail.



<https://forms.gle/1FhJtEUinZ2gVhdeA>



No box "Pense antes" na página 13, você poderá trabalhar as características do gênero discursivo contextualizadas nos textos lidos e, para efetiva participação dos estudantes, indicamos o uso da roleta disponível na plataforma wordwall pelo link:



<https://wordwall.net/resource/36323443>



Para encerrar esta oficina trazemos uma atividade na plataforma Wordwall, com intuito de sistematizar o conteúdo de forma lúdica. Essas atividades também são editáveis e você poderá, desde que registre uma conta, inserir ou excluir questões, ou seja, é um material flexível. Você poderá ainda gerar um relatório sobre o desempenho dos alunos para que possa avaliar a necessidade de retomar o conteúdo. Caso não conheça as plataformas, sugerimos os vídeos abaixo para que conheça os recursos:



<https://youtu.be/do2e0aqUKWE>

<https://youtu.be/IcC2zTjB6k>



# Oficina 3

## O campo como lugar de vida



### Estudante,

Você já pensou no valor que existe no campo? Já refletiu sobre as coisas boas que existem à sua volta? E por que ainda existe a ideia de que o campo é lugar de atraso? Por que ainda é reforçada a ideia de que os sujeitos do campo não têm conhecimento e cultura? Será que valorizamos nossas histórias e nossos saberes? Vamos descobrir e pensar sobre tudo o que o campo pode nos oferecer?

### VIVENDO AQUI NO MATO

Não troco seu despertador pelo cantar do galo  
 Não troco seu carro bonito pelo meu cavalo  
 Não troco seu ar poluído pelo pó da estrada  
 Aqui não tem trânsito, só tem boiada  
 Nossa céu é limpo e a noite enluarada

Aqui, o nosso alimento é a gente que faz  
 Plantamos de tudo pro gasto e um pouco mais  
 E se vier fazer visita, aí que a gente gosta  
 Roda de viola, uma boa prosa  
 Em volta da fogueira então a gente mostra

O meu amanhecer tem o cantar do galo  
 O cheiro do mato com gota de orvalho  
 E é tão gostoso  
 Beber um café olhando o sol nascer

Pego meu cavalo e saio pelo pasto  
 Toco meu berrante apartando o gado  
 Sei que sou caipira  
 Mas vivo melhor morando aqui no mato

Compositores: Jose Toscano Martins Neto / Irineu Vaccar



ASSISTA E REFLITA

<https://youtu.be/v9mGFXaL5z4>



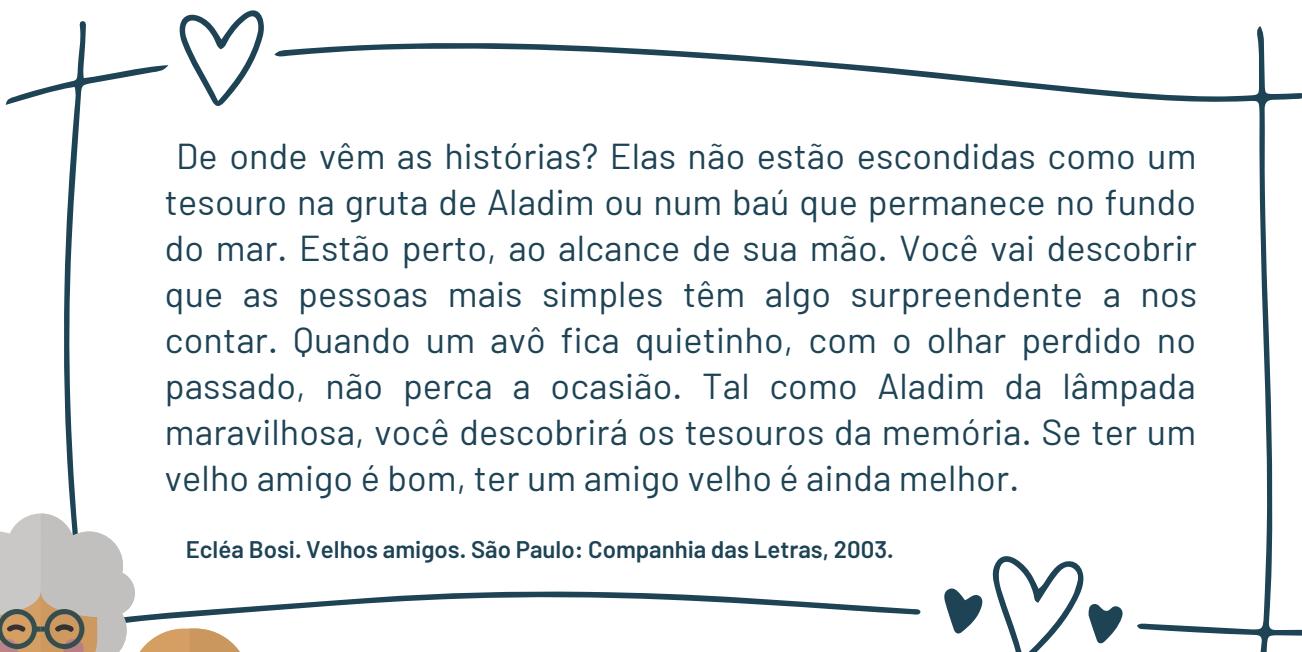
O reconhecimento do "Campo como lugar de vida" implica refletir na luta pela superação da opressão, da dominação, por isso o resgate da sua cultura, a valorização dos seus saberes, a construção do conhecimento sobre si e sobre a sua história são ferramentas valiosas para emancipação dos seus sujeitos. Nesse sentido, o processo de rememoração, de lembrar de histórias vividas por você ou pela sua comunidade diz muito sobre quem você é. Então, vamos conversar um pouco mais sobre isso?

1. Qual a história da sua comunidade?
2. Como sua família chegou até essa comunidade?
3. Quais são as pessoas que podem ter lembranças de sua comunidade?
4. Qual a sua memória mais antiga sobre esse lugar?
5. Você gosta de ouvir histórias do passado? Tem alguém que conheça que é um bom contador de histórias?



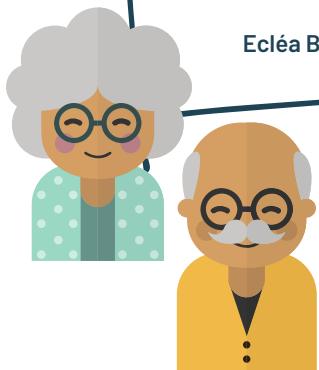
VAMOS  
CONVERSAR?

### Ecléa Bosi, em seu livro *Velhos Amigos*, escreve:



De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como um tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permanece no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão. Você vai descobrir que as pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar. Quando um avô fica quietinho, com o olhar perdido no passado, não perca a ocasião. Tal como Aladim da lâmpada maravilhosa, você descobrirá os tesouros da memória. Se ter um velho amigo é bom, ter um amigo velho é ainda melhor.

Ecléa Bosi. *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



# Mãos à obra!!!!

Nesta oficina, vamos pesquisar sobre as histórias da região contada por outra pessoa. Dessa forma, propomos que você entreviste alguém da sua família ou da sua comunidade. Busque conhecer histórias que ilustrem a importância do espaço em que você vive, que mostrem como este lugar se tornou o que é hoje. Você poderá questionar sobre a própria cultura local, o modo de produção e como esta comunidade se organiza.

Lembre-se de que as pessoas mais velhas possuem uma sabedoria infinita e podem colaborar muito com você, basta que você esteja disposto a ouvir suas histórias. Portanto, pense em quem poderia ser uma fonte viva de histórias locais. Para realização da sua entrevista, você poderá ter este roteiro como orientação:

## ENTREVISTA

Alunos(as), na próxima página, você encontrará uma formulário para realizar uma entrevista com alguém que seja importante para você, para sua família ou para sua comunidade. Além das questões que já estão formuladas, você poderá realizar outras perguntas, poderá investigar melhor o fato que você achar mais interessante ou o que te chamar mais atenção na fala do entrevistado. Fique atento à forma como a pessoa conversa e se usa palavras diferentes das que você conhece, anote essas palavras para que depois utilizemos no nosso vocabulário.

**ASSISTA E REFLITA**  
[https://youtu.be/N9Zljgx\\_SSs](https://youtu.be/N9Zljgx_SSs)

# QUESTIONÁRIO

para entrevista



1. Qual o seu nome? Sua idade? onde nasceu?

2. Como você chegou a esta comunidade? Como era este lugar quando você chegou? (a escola, a paisagem)

3. Como as pessoas se relacionavam naquela época? Como era o jeito: de vestir, de namorar, de brincar, de se relacionar com os amigos e com os pais?

4. Tem algum episódio que foi marcante para você? Que acontecimento foi esse?

5. Por que isso foi marcante na sua vida?

6. Que sentimentos você tem em relação a esse momento da sua vida?

## Estudo Comparativo

1. Você já ouviu falar na palavra "campesinato"? Mesmo que não saiba o que significa, levante hipóteses: o que pode significar? Faz ideia a que ela se refere? Anote aqui suas considerações.

2. Agora, pesquise no dicionário escolar a palavra "campesinato":  
a. O verbete apresenta quantas acepções?

b. Escreva do seu jeito o que entendeu sobre o significado da palavra "campesinato" pelo Dicionário Escolar.

3. Segundo o Dicionário da Educação do Campo:



Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 115).

Essa definição apresentada pelo Dicionário da Educação do Campo contribui para o seu entendimento? O que conseguiu entender?

4. Para melhorar o seu entendimento sobre "campesinato", leia o trecho a seguir:

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, apud DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 115)

Unidades camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações – a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Validam essa natureza essencial, entretanto, em combinações individualizadas de capacidades privadas, condicionadas por possibilidades e restrições das realidades locais, regionais e nacionais, que findam por definir a sua forma de existência. Nessa condição concreta, constituem um campesinato. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 115).



## SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Para saber mais sobre esse assunto, clique aqui:

<https://youtu.be/LUr6pE9UsXo>



Agora, depois de debaterem sobre os trechos do Dicionário da Educação do Campo, vocês deverão construir, coletivamente, uma nova definição da palavra "campesinato" e "camponês", considerando tudo o que aprenderam. Para este trabalho vocês deverão se dividir em grupos e, depois, socializarem suas respostas.

# Orientação

## Oficina 3

### Professor,

- O tema da oficina 3 trata do campo como um lugar de vida, de produção de alimentos, de histórias e de cultura, na perspectiva de que o aluno reconheça nesse lugar suas qualidades, suas riquezas e, compreenda sua importância para toda a sociedade e, assim, possa combater o preconceito de que o campo e seus sujeitos são atrasados ou sem valor.

Nesse sentido, trazemos para reflexão do aluno como o resgate da sua cultura, a valorização dos seus saberes, a construção do conhecimento sobre si e sobre sua comunidade, por meio de suas memórias, pode ser uma ferramenta valiosa para o reconhecimento identitário. Para sensibilização dos estudantes em relação ao tema proposto, sugerimos a música "Vivendo aqui no mato" e também a exibição do clipe (página 17), a partir dessa atividade você poderá debater com eles os benefícios de viver no campo.

No box "Vamos conversar?", página 18, elencamos algumas questões que podem ajudá-lo a conduzir a conversa inicial. Na mesma página, recorremos ao trecho da obra "Velhos Amigos" de Ecléa Bosi, pois acreditamos que sua leitura poderá propiciar ao aluno o entendimento de como os mais velhos podem contribuir com suas memórias, assim sendo é importante que a leitura seja conduzida e comentada.

Na página 19, propomos que o aluno realize uma atividade prática que deverá ser orientada durante a aula, mas que será realizada como atividade para casa, portanto é crucial que você os incentive quanto à realização e acorde com eles o tempo necessário. Antes da exposição oral sobre o trabalho, recomendamos a exibição do trecho do filme "Viva: a vida é uma festa", disponível no box "Assista e reflita", pois acreditamos que isso possa inspirá-los e motivá-los para realização de uma boa entrevista.

# Orientação

## Oficina 3

Para a entrevista, elaboramos um formulário para que o estudante tenha como base algumas questões, entretanto você poderá elaborar com eles outras perguntas que enriqueçam a pesquisa. Nesse sentido, a colaboração e participação do aluno é essencial, portanto reserve uma tempo em sala para que coletivamente pensem o que seria importante perguntar ao entrevistado escolhido, isso dará o mais individualidade a entrevista.

Também na oficina 3, iniciamos o estudo comparativo de palavras ligadas à realidade do campo nos dicionários escolares e no Dicionário da Educação do Campo (página 21), logo vale alertar que o aluno pode sentir dificuldade para leitura e entendimento dos conceitos trazidos no referido dicionário, portanto a atividade proposta traz recortes que julgamos mais apropriados, apesar disso você poderá, por meio do link disponibilizado na íntegra, fazer ajustes se achar conveniente, pois trata-se de uma proposta aberta para adequação.

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>



O estudo comparativo poderá ser impresso ou disponibilizado para o aluno por meio do Formulário Google que você terá acesso por meio do link abaixo. Vale reforçar que o formulário deve ser copiado e gerado na sua própria conta para que possa fazer alterações e ter acesso às respostas.



<https://forms.gle/znHUKBpucxfoZn1d8>



# Oficina 4

## Meu lugar no mundo



### Estudante,

Todos nós desempenhamos um importante papel na vida das pessoas com as quais convivemos: a família, a comunidade, a escola, a igreja... E também com o lugar em que vivemos. Já refletiu de que forma pode melhorar a realidade que você vive? Que lugar você ocupa no mundo? Você aceita esse lugar? Reconhece seu espaço no mundo?

### O CÂNTICO DA TERRA

Eu sou a terra, eu sou a vida.  
Do meu barro primeiro veio o homem.  
De mim veio a mulher e veio o amor.  
Veio a árvore, veio a fonte.  
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.  
Sou o chão que se prende à tua casa.  
Sou a telha da coberta de teu lar.  
A mina constante de teu poço.  
Sou a espiga generosa de teu gado  
e certeza tranquila ao teu esforço.  
Sou a razão de tua vida.  
De mim vieste pela mão do Criador,  
e a mim tu voltarás no fim da lida.  
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe universal.  
Tua filha, tua noiva e desposada.  
A mulher e o ventre que fecundas.  
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.  
Teu arado, tua foice, teu machado.  
O berço pequenino de teu filho.  
O algodão de tua veste  
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante  
a mim tu voltarás.  
E no canteiro materno de meu seio  
tranquilo dormirás.

Estríbilo  
Plantemos a roça.  
Lavremos a gleba.  
Cuidemos do ninho,  
do gado e da tulha.  
Fartura teremos  
e donos de sítio  
felizes seremos.

**Cora Coralina, Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.**

### ASSISTA E REFLITA



<https://youtu.be/ZmofznVubm8>



O reconhecimento do lugar que ocupamos no mundo diz respeito também à necessidade de conhecermos nossa própria história, nossas origens. Quando valorizamos a nossa cultura, a nossa trajetória e a trajetória das nossas famílias criamos um espaço de reafirmação de quem somos e, sendo assim, podemos mais firmemente ocupar o espaço que é nosso de direito e lutar por ele.

1. Você tem memórias da época em que chegou a esta comunidade? Sabe como isso aconteceu?
2. Qual a sua memória mais antiga deste lugar?
3. Você gosta de pensar no passado? Gosta de relembrar o que já viveu?
4. Que sentimentos vêm à tona quando você se recorda da sua infância?
5. Tem algum episódio do seu passado que marcou sua vida?
6. Em relação a entrevista que você realizou na oficina anterior, você se sentiu tocado pelo que ouviu? Isso muda a forma como você se vê? Altera sua visão sobre suas origens?

VAMOS CONVERSAR?



#### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Para relembrar as características do gênero textual relato de memórias, clique aqui:  
<https://youtu.be/tHdalqWb6c>



#### JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

Antes de iniciarmos a atividade de compreensão, vamos descobrir o que você sabe sobre o gênero textual relato de memórias? Monte sua equipe e se preparem, pois o jogo vai começar!!!

[https://quizizz.com/admin/quiz/6337a86404d708001e1e4595?  
source=quiz\\_share](https://quizizz.com/admin/quiz/6337a86404d708001e1e4595?source=quiz_share)

Nome:

## Turma:

## Data:

## Nota:



# Atividade de compreensão

Leia o texto **PLANTAÇÃO DE BOAS LEMBRANÇAS**, de Ana Lígia Costa Peguim, acessando o link abaixo e responda às questões:

[https://drive.google.com/file/d/1J0LuNx1ly4gi3\\_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1J0LuNx1ly4gi3_G2q3wAavZg9COVw5bN/view?usp=sharing)



1. Em relação às estruturas formais do texto, escreva:

a) Gênero textual:

b) Tipologia ou tipo discursivo (narrativo, descritivo, expositivo, injuntivo...):

c) Domínio discursivo (jornalístico, religioso, literário, científico...):

d) Tipo de narrador (observador, personagem, onisciente...):

2. No texto, é possível perceber que, por diversos momentos, a personagem traz à tona memórias positivas e também negativas do seu passado. Copie do texto, trechos que comprovem essa afirmação:

## Memórias positivas:

## Memórias Negativas:

3. Releia o trecho abaixo:

"Pés descalços no piso de vermelhão, eu seguia o aroma delicioso. À beira do fogão a lenha, via que a Mariquinha já estava sem o bule, mamãe já nos aguardava. Bolos, broas e biscoitos caseiros eram postos na mesa com fartura. Comíamos sem medo de engordar, o dia era longo e os afazeres muitos. Precisávamos de 'sustância'."

1. Que adjetivos descrevem memórias afetivas positivas nesse trecho?

---

---

b. Há outras expressões que desempenham a mesma função no texto?

---

---

c. Você percebe, nesse trecho, que existem palavras que são mais comuns ao ambiente do campo? Quais?

---

---

4. Você conhece a expressão "Barriga cheia, pé na areia."? Levante hipótese sobre o que essa expressão significa.

---

---

5. Tem alguma passagem com a qual você se identifique? Transcreva o trecho e justifique sua escolha.

---

---

A personagem finaliza o texto dizendo: "Carrego coisas que ninguém pode colhê-las como eu: a minha plantação de lembranças." Como vimos, as memórias surgem mesmo quando não temos a intenção e também podem ser ativadas por meio de imagens, cheiros, sons, objetos, que nos fazem despertar para uma recordação. Então, agora é a sua vez, você também tem uma plantação de lembranças para serem colhidas e somente você poderá fazê-lo, portanto assista, acessando o link disponível na próxima página, ao vídeo e MÃOS À OBRA!!!

# Mãos à obra!!!!

Nesta oficina, vamos fazer um relato escrito de algum episódio do passado que tenha relação com a vivência no campo, pois escrever sobre uma memória é como imortalizar a sua experiência. Você poderá escrever sobre sua própria experiência ou recorrer às histórias que ouviu na entrevista realizada na oficina 3. Fiquem atentos às peculiaridades do gênero textual relato de memórias.

Agora é a sua vez!!



ASSISTA E REFLITA

[https://drive.google.com/file/d/1AzyV532\\_VvVt6MoquSFiXDPfahEHTKLG/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1AzyV532_VvVt6MoquSFiXDPfahEHTKLG/view?usp=sharing)



## Estudo Comparativo

1. Pesquise no Dicionário Escolar o verbete "acampamento".

Anote aqui o que encontrou na sua pesquisa.

2. Agora, pesquise no mesmo dicionário o verbete "assentamento".

Anote também o resultado da sua pesquisa.

3. Você já conhecia essas duas palavras? Já sabia o que significam? Conhece algum acampamento ou assentamento? Se sim, descreva esse espaço, brevemente (espaço físico, organização, condição socioeconômica...)

4. Leia o trecho do Dicionário da Educação do Campo abaixo:

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio.



Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês.

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de territorialização camponesa.



(DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 23).

- a. Quais informações de maior importância são acrescentadas pelo Dicionário da Educação do Campo? O que você pode apontar neste trecho que faz sentido para você, considerando o lugar que você vive?
  
- b. O que você entende por "um espaço de luta e resistência"?
  
- c. Você percebeu que no trecho em estudo é usado o termo "Reforma Agrária"? Já tinha ouvido falar sobre isso? Escreva, com suas palavras, o que seria "Reforma Agrária".

### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Para saber mais sobre esse assunto, clique aqui:

[https://youtu.be/oLYG\\_wdzhkQ](https://youtu.be/oLYG_wdzhkQ)



### 5. O Dicionário da Educação do Campo diz que:

Em documento oficial de meados da década de 2000, o Estado brasileiro define o projeto de assentamento como

[...] um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em área destinada à Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissetorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização racional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares. (BRASIL, 2004, p. 148)



Considerando as informações trazidas nos dois dicionários, você deverá formular uma nova definição de "assentamento", você poderá incluir, com suas palavras, o que você entendeu e também o que já conhece sobre assentamento: como surgem, como funcionam, como se organizam... Que tal debatermos esse assunto antes de você escrever?

# Orientação

## Oficina 4

### Professor,

Na oficina 4, o tema trabalhado diz respeito ao lugar social do sujeito, na sua família, na comunidade e no local onde vive. Nesse sentido, propomos ao aluno refletir sobre como melhorar a realidade que vive e também o papel político/social que ocupa no mundo.

Desse modo, sugerimos para iniciar a abordagem do tema o poema de Cora Coralina "O cântico da terra" (página 26), pois entendemos ser um texto com muitas possibilidades para serem trabalhadas em sala de aula. Recomendamos também a exibição do vídeo disponibilizado no link (página 26), pois acreditamos ser um estímulo à interpretação do texto e a compreensão de sentidos figurativos da linguagem.

No box "Vamos conversar?" (página 27), convidamos o aluno a pensar na necessidade de conhecer a própria história, sua origem, como uma forma de valorização identitária, para que assim possa ocupar o espaço político/geográfico de direito e lutar por ele. Para tal, listamos alguns pontos que poderão auxiliá-lo para iniciar a discussão.

Ainda na página 27, o box "Saiba mais em um clique" dá acesso a um vídeo que retoma o gênero discursivo relato de memórias, como uma atividade de revisão, para que o estudante esteja melhor preparado para as atividades posteriores. Nesse mesmo intuito, orientamos o jogo na plataforma Quizizz (página 27), em razão do seu caráter dinâmico e lúdico. Outro aspecto importante diz referir-se ao fato de que pela plataforma é possível gerar relatório dos aspectos que o aluno ainda tem dificuldade, para que você possa retomá-los depois.

A atividade de compreensão textual (página 28) poderá ser

# Orientação

## Oficina 4

impressa ou realizada pelo Formulário Google:

<https://forms.gle/uNPFaWC5wAKRfnxm6>



Propomos também que o estudante realize a produção de um relato de memórias que poderá ser baseado na experiência dele ou na entrevista que realizou na oficina anterior. Neste momento, a condução realizada por você é crucial, orientando o aluno para relatar algo que seja significativo e que tenha relação com o campo. Para tornar o momento mais criativo e mais prazeroso indicamos uma roda de conversa informal, após exibição do vídeo (página 30) que traz imagens vinculadas à infância e ao campo.

Para finalizar a oficina 4, trazemos o estudo comparativo das palavras acampamento e assentamento, por serem palavras associadas à realidade dos alunos. Nossa objetivo é propiciar, por meio do estudo dessas palavras, uma visão mais crítica e politizada sobre o lugar que residem, portanto é importante que você os auxilie na leitura e compreensão do conceito trazido pelo Dicionário da Educação do Campo. A atividade poderá ser impressa ou disponibilizada para o aluno por meio do Formulário Google. Vale lembrar que o formulário deve ser copiado e gerado na sua própria conta para preservar sua funcionalidade.

<https://forms.gle/wnAeb8afFyxxK>

UJE8



>>>

# Oficina 5

## Meu papel na Terra



### Estudante,

Você já pensou no modelo de campo que nos é sugerido como ideal? Já ouviu falar em agronegócio? Sabe o que significa? Já refletiu sobre o seu papel como alguém que conhece as qualidades e a importância do campo? Tem cumprido seu papel em relação à conservação da natureza? Acredita que estamos trabalhando para um mundo melhor para as próximas gerações?



### PASSARINHOS

Canção de Emicida

Despencados de voos cansativos  
Complicados e pensativos  
Machucados após tantos crivos  
Blindados com nossos motivos

Amuados, reflexivos  
E dá-lhe antidepressivos  
Acanhados entre discos e livros  
Inofensivos

Será que o sol sai pra um voo melhor?  
Eu vou esperar, talvez na primavera  
O céu clareia, vem calor  
Vê só o que sobrou de nós e o que já era

Em colapso o planeta gira, tanta mentira  
Aumenta a ira de quem sofre mudo  
A página vira, o são delira, então a gente pira  
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

A Babilônia é cinza e neon, eu sei  
Meu melhor amigo tem sido o som, okay  
Tanto carma lembra Armagedon, orei  
Busco vida nova tipo ultrassom, achei

Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense  
Competição em vão que ninguém vence  
Pense num formigueiro, vai mal  
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus

No pé que as coisa vão, Jão, doidera  
Daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão  
Era neblina, hoje é poluição  
Asfalto quente queima os pé no chão  
Carros em profusão, confusão

Água em escassez bem na nossa vez  
Assim não resta nem as barata (é memo'!)

Injustos fazem leis e o que resta pr'ocês?

Escolher qual veneno te mata

Pois somos tipo...

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro

ASSISTA E REFLITA  
<https://youtu.be/lJcmLHjJAJ4>



## SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-agronegocio.htm>



VAMOS CONVERSAR?



Em nosso país o modelo que predomina como de sucesso quando se fala em produção agrícola é o da monocultura para exportação, da concentração de terra e de renda na mão de poucos, da exploração do trabalhador rural, do uso de agrotóxico e do descaso com a preservação ambiental, por isso é importante conhecer quais são os impactos disso em nossas vidas. Uma forma de combater tal realidade é debater sobre e entender nosso papel político em relação a essa situação. Vamos conversar sobre isso então?

- 1.0 que você entende por agronegócio?
2. Qual o sistema de produção agrícola usada na sua comunidade?
3. Você entende como o Brasil, mesmo sendo um grande produtor de alimentos, ainda tem uma parcela de sua população que não tem acesso a alimentos essenciais? Por que acha que isso acontece?
4. Você conhece as relações de trabalho presentes na sua comunidade?
5. Como a questão ambiental é tratada na região?

## SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Sabia que existem maneiras sustentáveis para o plantio de alimentos? Entenda um pouco sobre isso, clicando:



<https://youtu.be/8vpcabxKGt0>

[https://youtu.be/\\_GnPCso\\_xrc](https://youtu.be/_GnPCso_xrc)

## JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

<https://wordwall.net/pt/resource/18147670>



# ESTUDO COMPARATIVO!!



## Agronegócio x Agricultura Familiar

### Agronegócio

Segundo o Dicionário da Educação do Campo (pág. 61):

O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness... No âmbito da área de administração e marketing (DAVIS e GOLDBERG, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços.



### Agricultura familiar

O termo agricultura familiar, de acordo com o Dicionário da Educação do Campo, corresponde a múltiplas conotações. Depois de realizar a leitura, anote o que você entende por agricultura familiar:

---

---

---

---

#### PARA SABER MAIS

Acesse o Dicionário da Educação do Campo, e leia o texto na íntegra.  
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>



IMPORTANT



# ESTUDO COMPARATIVO!!



## VOCÊ SABE O QUE É SUSTENTABILIDADE?

Quando você ouve ou lê a palavra SUSTENTABILIDADE o que ideia te vem à cabeça? Você sabe o que significa? Pesquise no dicionário escolar a palavra sustentabilidade, anote o que encontrou:

---

---

---

---

SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

<https://youtu.be/UjU0RITzP4Y>



IMPORTANT

O Dicionário da Educação do Campo (pág. 730), faz o seguinte apontamento em relação à SUSTENTABILIDADE:

Essa questão ambiental, que começa a ser anunciada nos anos 1960-1970, diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humanas e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção crescente de dejetos e poluição. Como a natureza não é um ajuntamento de recursos naturais aleatórios, e sim um conjunto integrado de unidades naturais, que chamamos de ecossistemas, tal capacidade do planeta se expressa concretamente na sustentabilidade ou insustentabilidade dos ecossistemas, pois são os seus fluxos, ciclos, elementos e recursos que são atingidos pela expansão da produção e consumo das sociedades.



# ESTUDO COMPARATIVO!!



Agora, de acordo com o que aprendeu, associando o conceito de sustentabilidade ao contexto que você vive, como você explica o que é SUSTENTABILIDADE? Em dupla, elaborem esse conceito e registre:

---

---

---

---

---



Outra palavra relacionada ao nosso papel na Terra é a AGROECOLOGIA. Você sabe o que é? Segundo o Dicionário da Educação do Campo (pág. 59):

Constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) "que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura" (LEFF, 2002, p. 42).



**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:**

<https://youtu.be/QFrNNj9RM50>



Agora é com você!!!! Você acredita que a sua comunidade pratica hábitos ecologicamente corretos? Existe tratamento para os resíduos sólidos?

E quanto ao plantio, utilizam de técnicas agroecológicas? É comum o uso de agrotóxico?

VAMOS CONVERSAR?



### Alimento orgânico e agroecológico: tem diferença?



Descubra se existe diferença, assistindo ao vídeo:

<https://youtu.be/9ovbSe1Ga7E>

### SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:

Para conhecer mais sobre mais AGROECOLOGIA, assista ao vídeo:  
<https://youtu.be/QFrNNj9RM5o>



Para conhecer mais sobre agroecologia  
leia o texto no seu celular ou clique no link:

<https://www.greenpeace.org/brasil/blog/5-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-agroecologia/>



### JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE

<https://zehvctyzah1medzuzfd6qa.on.drv.tw/Jogos%20Jclic/>

<https://wordwall.net/resource/38244034>



# Orientação Oficina 5

## Professor,

Na oficina 5, buscamos estimular a reflexão do estudante no que concerne ao seu papel como sujeito do campo: seu compromisso com a terra, com a natureza, com as formas de produção de alimentos e com a natureza política de ser quem é. Para iniciar as atividades desta oficina, propomos a exibição do clipe da música Passarinhos do cantor Emicida (página 36), que aborda a situação atual do mundo, os problemas ambientais e sociais.

Na página seguinte (página 37), no box "Vamos conversar?" elencamos algumas questões para tratar de tópicos essenciais para o sujeito do campo, como: os sistemas de produção mais conhecidos, as relações de trabalho presentes, os problemas ambientais e de conservação da natureza. Claro que não é possível discutir sobre toda essa temática profundamente, entretanto por meio dos vídeos sugeridos e do jogo sobre sustentabilidade (página 37) o aluno terá uma base conceitual exposta de forma dinâmica.

Os conceitos de agronegócio, agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade serão trabalhados por meio do estudo comparativo, para tal o aluno deverá ter acesso ao dicionário escolar e ao Dicionário da Educação do Campo. As atividades já trazem um recorte do conceito apresentado pelo Dicionário da Educação do Campo, mas caso seja necessário, você poderá seguir o estudo com outros trechos, já que o dicionário pode ser acessado na íntegra no link:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>



# Orientação

## Oficina 5

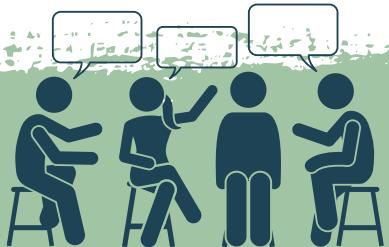
Outra orientação importante é que para realização da leitura desses trechos do Dicionário da Educação do Campo e para realização do estudo comparativo, é indispensável que você conduza essas atividades, fazendo as intervenções necessárias para o entendimento do aluno e tirando as dúvidas que surgirem. Recomenda-se também que os estudantes façam essas atividades em grupos pequenos, de dois ou três alunos, para que possam discutir cada conceito entre eles.

Para tratar do tema agroecologia (página 41), propomos além dos vídeos sobre o tema, a leitura de um texto que os alunos poderão acessar pelo próprio celular, realizando a leitura individualmente. Mas caso você encontre dificuldade em função do acesso à internet, o texto poderá ser projetado por você para a realização de leitura compartilhada.

Por fim, ainda na página 41 disponibilizamos um bloco de jogos desenvolvidos especificamente para a temática da oficina 5. Esse conjunto de jogos incluem caça-palavras, leia e complete as lacunas, associação simples e complexa e vários tipos de quebra-cabeças que remontam charges que dialogam com os temas ligados à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente. Logo, é importante que você acesse aos jogos, anteriormente, para que compreenda suas propostas e no final da execução pelo aluno, você possa discutir cada etapa proposta no jogo.

# Oficina 6

## *Nossas palavras*



Estudante,

Você já pensou que o nosso vocabulário, ou seja, as palavras que conhecemos e usamos para nos comunicar diz muito sobre a nossa identidade? Já analisou que a língua de uma comunidade, além de permitir sua comunicação, é também uma valiosa ferramenta na conservação da sua cultura? Você já avaliou que o vocabulário da sua comunidade é também uma marca identitária do seu povo? Vamos fazer o registro de parte desse vocabulário então?

### A PALAVRA MÁGICA

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.

Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

ASSISTA E REFLITA  
[https://youtu.be/u6Pv1sD4g\\_M](https://youtu.be/u6Pv1sD4g_M)



## PENSE BEM!!



### Há diferença entre vocabulário e léxico?

Para descobrir se há diferença entre vocabulário e léxico leia o texto acessando o QR code ou o link abaixo:

<https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/ha-diferenca-entre-vocabulario-lexico.htm>



Você já percebeu que todos os dias usamos palavras faladas e escritas para comunicar ideias, pensamentos e emoções. Às vezes, somos bem sucedidos, outras vezes não nos fazemos entender, o que gera um certo desconforto ou até mesmo nos atrapalha em tarefas simples do dia a dia. Você sabia que é possível melhorar seu vocabulário?



### PARA RESUMIR

"Para formar seu vocabulário, o falante acessa o conjunto de palavras pertencentes a uma língua, isto é, o léxico. Em outras palavras, o vocabulário é um recorte do léxico, caracterizando-se pela seleção que um falante faz das palavras disponíveis pela língua."

<https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/ha-diferenca-entre-vocabulario-lexico.htm>



**SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:**  
<https://blog.portalpos.com.br/melhorar-o-vocabulario/>

# Mãos à obra!!!!

Nesta oficina, vamos fazer um registro do vocabulário local, para essa atividade final, você deverá seguir todas as etapas para que ao final tenhamos um material de sua autoria. Esse vocabulário poderá demonstrar algumas marcas identitárias da sua comunidade, registradas por meio das palavras que utilizam rotineiramente e também poderá fazer parte do acervo da escola e ser consultado por outros colegas. É importante dizer que o sucesso disso depende da responsabilidade e do comprometimento do trabalho em equipe, portanto é essencial que cada uma faça a sua parte na elaboração. Vamos lá? Mão à obra!!!

Etapa 1: dividir a turma em dois grandes grupos e escolher um coordenador geral para grupo;

Etapa 2: escolher a forma como vocês farão esse registro (papel, Power Point, Canva...). O professor irá apresentar as sugestões para que decidam juntos, vale lembrar que será um único trabalho para toda a turma, logo devem escolher apenas uma opção.

SAIBA MAIS EM UM CLIQUE:



[POWER POINT](#)

<https://youtu.be/XSKNHXoWzzl>

[CANVA](#)

<https://youtu.be/K3vjcl3-XQM>



# Mãos à obra!!!!

Etapa 3: cada grupo deverá escolher as palavras, no mínimo duas de cada tema, para fazer o registro da definição. Vocês deverão contemplar palavras relacionadas aos seguintes temas:

1. A identidade do sujeito do campo (rotina, objetos, costumes,...)
2. O campo como um lugar para se viver (natureza, paisagem, campo, acampamento, assentamento...);
3. O papel do sujeito camponês no cuidado com o outro, com a terra e com a natureza (sustentabilidade, ecologia, agroecologia, reforma agrária...);
4. Formas de produção de alimentos (agricultura familiar, agronegócio...).

Nessa etapa, vocês poderão pedir auxílio ao professor (a) para sugerir palavras que tenham sido mencionadas nas oficinas anteriores, nos momentos de debate ou até mesmo nas atividades escritas.

Etapa 4: Depois de concluída a etapa 3, vocês devem compartilhar o trabalho realizado para que o outro grupo revise, sugira complementação, se houver necessidade.

Etapa 5: Com ajuda do professor, vocês então deverão fazer o registro no papel ou no aplicativo que escolheram trabalhar de todas as palavras, lembrando em colocá-las em ordem alfabética, poderão também ilustrar para que fique mais criativo e atrativo. Lembre-se que esse trabalho ficará exposto na biblioteca da escola para consulta dos demais alunos.



# Orientação

## Oficina 6

### Professor,

Finalmente chegamos a nossa última oficina, momento propício para sistematizar todo o conteúdo trabalhado nas oficinas anteriores. Portanto, esta oficina é, na sua maior parte, prática e, por isso sua condução em relação às atividades será fundamental.

Para o momento de sensibilização, propomos o poema de Carlos Drummond de Andrade, *A palavra mágica*. Esse poema também poderá ter a sua declamação exibida por meio do vídeo sugerido (página 44).

Na página seguinte (página 45), trazemos a diferenciação entre léxico e vocabulário por meio do texto indicado, essa distinção é necessária ser retomada para que o estudante se sinta seguro na elaboração do vocabulário local, por isso é importante que você leia o texto com eles, pontuando os pontos mais importantes. Ainda na mesma página, aproveitamos a oportunidade para que o aluno leia o texto que relata como é possível ampliar o vocabulário e qual a importância disso.

A atividade prática se inicia na página 46, *Mãos à obra*, e traz o passo a passo do procedimento de elaboração do vocabulário local, mas vale ressaltar que você poderá adaptá-lo da maneira que achar mais adequado à sua realidade ou de acordo seu ponto de vista. Apontamos opções para o registro do vocabulário e vídeos para que os alunos aprendam a trabalhar com determinadas plataformas, mas é claro que tudo isso pode ser feito também em material físico, como papel, cartolina... Em relação aos tutoriais em vídeo, é indicado que você também peça aos alunos que pesquisem, como atividade para casa, outros vídeos, com intuito de facilitar e ambientar o uso da ferramenta.

# Orientação

## Oficina 6

A indicação dos temas também pode ser complementada, inclusive com a opinião dos estudantes. Vale dizer também que é essencial que você retome com eles palavras que já foram trabalhadas nas oficinas, nos debates, nas atividades escritas, nos estudos comparativos e nos relatos de memórias que produziram. Dessa forma, apesar de o intuito ser que a produção parta dos alunos, é imprescindível que você sugestione algumas palavras também.

Na etapa seguinte, os grupos deverão compartilhar seus trabalhos e, a partir disso, deverão proceder a escrita em um único documento. Sabemos que a metodologia assim pensada, coletivamente, demanda grande esforço e domínio de turma, entretanto acreditamos que dessa forma os estudantes conseguirão protagonizar todas as etapas de elaboração.

Por fim, agradecemos todo o trabalho conduzido por você. Esperamos sinceramente que tenha sido uma proposta de trabalho que, potencialmente, tenha contribuído com o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa e que, sobretudo, tenha sido uma oportunidade ao aluno da escola do campo de conhecer mais sobre si, sua história, sua cultura, suas lutas e seu papel diante da sociedade. Pontuamos ainda que nossa proposta de ensino mediada por tecnologias, apesar de ambiciosa diante de toda dificuldade de acesso das escolas do campo, é mais uma forma de resistência e luta por uma direito que também é nosso e, acima de tudo, dos nossos alunos. Por isso, agradecemos imensamente por abraçar essa luta também.