

Letramentos em cursos de Licenciatura em Educação do Campo: uma análise de discursos

Daniervelin Renata Marques Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
daniervelin@gmail.com

Resumo

Este trabalho busca analisar algumas práticas de letramento realizadas em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, relatadas em artigos que compõem as obras: *Educação do Campo* (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009) e *Licenciaturas em Educação do Campo* (MOLINA; SÁ, 2011). Dada a recente inclusão desse público pela universidade, faz-se necessária uma revisão sobre o assunto, incentivando-se uma reflexão sobre a orientação das práticas de letramento na formação de professores para o campo. A análise feita por alguns conceitos da teoria Semiótica Francesa e do Letramento mostra uma tentativa de soma os aspectos “tradicionais” a estudos de caráter interdisciplinar. Valorizam-se temas e figuras de ajustamento ideológico e educacional à realidade do campo. Nas atividades didáticas relatadas fica evidenciada a reivindicação de maior inclusão social, o que se busca com a proposição de diferentes temáticas próprias do campo, relacionadas a conteúdos de várias áreas, em um percurso do oral para o escrito.

Palavras-chave: Letramento. Discurso. Práticas. Educação do campo.

Abstract

This work seeks to analyze some literacy practices held in Courses of Land-related Education, reported in articles that comprise the works: Land-related Education (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009) and Courses of Land-related Education (MOLINA; SÁ, 2011). Given the recent inclusion of this public by the university, it is necessary a revision about the subject, encouraging a reflection on the orientation of literacy practices in teacher training for the field. The analysis made by some French Semiotics theory concepts and Literacy shows an attempt adds the "traditional" aspects to interdisciplinary studies. There is a valuation of themes and figures of ideological and educational adjustment to the reality of the field. In reported didactic activities is evidenced claim greater social inclusion, what is sought with the proposition of different thematic own field, related to content from various areas, on a route from oral to written.

Keywords: Literacy. Discourse. Practices. Land-related Education.

1 Introdução

Propõe-se, neste texto, uma análise metadiscursiva de dois artigos científicos que abordam as práticas de letramento em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LECamp), textos ainda muito raros no meio acadêmico, já que esse curso tem um histórico recente no percurso da universidade. O processo de instituição do curso se iniciou em 2004 na Universidade Federal de Minas Gerais, por demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), segundo Antunes-Rocha (2009, p. 39). A criação dessa nova modalidade data de 2007, quando se estabelece o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do Ministério da Educação (MOLINA; SÁ, 2011, p. 13).

O que primeiramente sobressai na proposta para esta investigação é o gênero dos textos: artigo científico – o que nos alerta para a posição do sujeito que fala, aquele que tem o respaldo de uma entidade superior a qual valida suas ideias e a forma tomada – e o contexto: relato e reflexão científica sobre as práticas de letramento em sala de aula, sendo esse espaço-tempo concebido de forma mais ampla, já que esse contexto é marcado por características inerentes à proposta do curso. Trata-se de um curso de Licenciatura em Educação do Campo que traz como marca o regime de alternância entre o Tempo Escola (período de atividades na universidade) e o Tempo Comunidade (período de atividades nas comunidades de origem dos educandos). Portanto, a sala de aula da LECampo vai além de uma determinada sala física na universidade, mas ganha contornos mais amplos, geográfica, social, política e culturalmente. Assim, a interação começa na universidade e se estende às comunidades, na tentativa de atender às demandas específicas de trabalho desse público (professores ou outros profissionais de educação, público jovem e adulto residente em comunidades do campo) e dialogar com os contextos dos educandos do curso.

Nosso objetivo nesta análise é encontrar recorrências e diferenças na construção de um percurso pedagógico e científico para uma nova situação comunicativa, determinada pela mudança de público e contexto de formação acadêmica. Ao conhecer e compreender melhor os caminhos que estão sendo trilhados, podemos, além de nos apropriar das práticas bem

sucedidas, propor adaptações e novas iniciativas que façam avançar o projeto de considerar o contexto ao tratar a leitura e a escrita na sala de aula. Ademais, queremos responder a seguinte pergunta: o que revelam os textos científicos analisados sobre as concepções de letramento em língua materna em situações de ensino-aprendizagem de cursos de Licenciatura em Educação do Campo?

Iniciamos nosso percurso pela análise discursiva do conteúdo de dois artigos científicos, detalhando e discutindo alguns eixos temáticos encontrados e, em seguida, propomos uma discussão sobre o conceito e percurso do letramento em cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

2 Análise de discursos sobre letramentos na LECampo

Propomo-nos, neste primeiro momento, a uma investigação do discurso em dois artigos que relatam e discutem práticas de letramento em cursos de Licenciatura em Educação do Campo: *Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo* (CORAGEM *et al.*, 2009), relativo ao curso da Faculdade de Educação/UFGM e *Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação de docentes do campo* (SOUZA, 2011), da Faculdade de Planaltina, UnB.

Para esse estudo, apoiamo-nos na Semiótica Francesa e Tensiva, utilizando alguns dos seus conceitos, como valor, ideologia e estilo, bem como em alguns conceitos da Análise do discurso, sem nos determos em sua definição, o que nos desviaria do nosso objetivo, mas aplicando-os quando sua presença possa nos ajudar a elucidar as regularidades e irregulares significativas do discurso.

Observamos inicialmente que as práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa no contexto da Educação do Campo, especialmente no ensino superior, curso de LECampo, não se opõem às práticas de letramento em outros cursos, mas toma um rumo que afirma um modo próprio de se lançar luz sobre as questões de leitura e de escrita. Esse modo próprio parece estar relacionado à metodologia de escolha e de abordagem temática e à interação educador-educando, principalmente.

Para descobrir traços desse percurso que vem sendo trilhado, para o letramento na LECampo, dividimos nossa análise em alguns eixos semânticos, que revelam as escolhas ideológicas: contexto sociopedagógico, metodologia em sala de aula, reflexões sobre a prática e sua análise, tratados a seguir.

2.1 Contexto sociopedagógico

Os sujeitos são marcados, no discurso, pelo pertencimento ao espaço que os vincula ao curso LECampo, como se percebe nas descrições:

[...] muitos assentados pela Reforma Agrária, que estão lutando pela sobrevivência no campo. Outros são das comunidades Quilombolas. Parte das pessoas da turma participa de movimentos sociais. Algumas já são professores e professoras do campo e vivem a realidade da educação do campo (SOUSA, 2011, p. 277).

“São sujeitos que lutam pela terra, pela escola, pelo saber. Não é gratuito que, para eles, a entrada na universidade, por meio de um programa especial, significa uma conquista ou, em seus próprios termos ‘ocupação do latifúndio do saber’” (CORAGEM et al, 2009, p. 132).

Esses sujeitos não são colocados em posição apenas de enunciatários, mas é destacado, em ambos os textos, seu lugar de enunciadores, com voz ativa na orientação das atividades pelos seus valores sócio-político-culturais. Identificam-se, pois, com um perfil de sujeito delineado em estudos sobre educandos de movimentos populares: “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22).

Esse pertencimento e o posicionamento ativo dos educandos são demonstrados pelas autoras quando citam falas de seus educandos, com demandas conscientes, e do surgimento das subjetividades em suas escritas de memórias, cartas e demais produções textuais. Citamos, como exemplo, a crítica manifesta em carta de uma educanda: “Para se conhecer, não são através de cartas, que são informações suavizadas, mas insisto em uma convivência. [...] (SOUSA, 2011, p. 278). A atividade de escrita de uma carta é explicada pela autora como uma alternativa a interações interpessoais mais aprofundadas, forma de driblar a carga horária limitada. Nesse enunciado, a educanda marca um conflito ideológico com a educadora, em que as crenças podem ser assim entendidas: concreto, oral, vivenciado (valores da educanda) vs. abstrato, escrito, relatado (valores atribuídos à educadora). Tal conflito parece ter encontrado um acordo na

seguinte resposta da educadora:

Ela tem razão, só conhecemos uns aos outros com a convivência. Mas, pelo menos, começamos a leitura de cada um de nós. Cada pessoa é um texto, que lemos um capítulo a cada dia. Mas, como ensina Paulo Freire, fazemos a leitura de mundo, as pessoas fazem parte do mundo. Com a carta tivemos oportunidade de conhecer um pouco da narrativa de vida dos educandos e das educandas (SOUSA, 2011, p. 278).

Com tal enunciado, a educadora demonstra que “ouviu” sua interlocutora e considera que sua demanda foi atendida com a atividade proposta. Notamos, ainda, que a educadora é influenciada em seu posicionamento pela ideologia freireana, que amplia a noção de leitura para além da palavra e nega a dissociação do sujeito e seu contexto na compreensão do processo formativo.

O espaço das comunidades de origem dos educandos ocupa um ponto na continuidade das atividades acadêmicas proposta para o curso Licenciatura em Educação do Campo. O relato de atividades didáticas de levantamento dos letramentos próprios às comunidades, incluindo escolas, movimentos sociais, festas locais, política, agricultura, etc., nos dois textos analisados, revela que as autoras/educadoras/mediadoras são fortemente influenciadas pela necessidade de dialogar não só com os saberes populares cultivados no espaço de pertencimento dos grupos, mas também com os saberes científicos representados pelas linhas teórico-metodológicas de influência na pesquisa contemporânea, tais como: Sociolinguística Interacional, a Etnografia da Comunicação e o(s) Letramento(s).

Vale ressaltar ainda a orientação dos educandos, que inicialmente são reunidos numa mesma turma/tronco comum, para áreas específicas de conhecimento, o que interfere na constituição desses sujeitos em formação. Apesar da separação por disciplinas, a interdisciplinaridade surge nas entrelinhas dos discursos, o que se percebe seja no episódio de convite a um professor de Biologia-Ecologia para ajudar na construção de um texto sobre Cerrado (SOUSA, 2011), seja a presença de um professor de artes para ajudar no encadernamento artesanal de livros (CORAGEM *et al.*, 2009). Ademais, um mesmo texto sobre letramento é defendido como sendo importante na formação dos licenciandos de “Matemática e Ciências

da Natureza” ou “Linguagens” (SOUZA, 2011), já que a questão em discussão atravessa as várias áreas do conhecimento.

De forma geral, o contexto sociopedagógico se caracteriza especialmente pela valorização do diálogo mais horizontal entre educador-educando, sendo as demandas deste último defendidas como determinantes na condução da disciplina que aborda o letramento; pelo diálogo entre os saberes popular e científico entendidos como complementares e pela valorização da interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos em sala de aula.

2.2 Metodologia em sala de aula

As atividades didático-pedagógicas presentes nos dois artigos revelam como estratégia didática a reflexão sobre a escrita a partir da modalidade oral, fortemente presente em gêneros públicos próprios a situações de militância dos movimentos sociais, além de outros citados como tradicionais nos espaços de origem dos educandos do campo, como causos e rezas. Ambos os textos alertam para o processo contínuo de relação entre oralidade e a escrita, sendo a sala de aula um tempo-espacó privilegiado para se trabalhar eventos de comunicação na modalidade escrita, registro formal, isto é, para níveis de letramento mais monitorados no contínuo da fala para a escrita, conforme crença das autoras dos textos sob análise (CORAGEM *et al.*, 2009, p. 124; SOUSA, 2011, p. 279). Vejamos alguns trechos que tratam da concepção das modalidades linguísticas em sala de aula:

As pessoas do campo circulam mais no contínuo da oralidade. Mesmo com acesso a textos escritos, há predominância da oralidade na comunicação, e aquelas pessoas que participam de movimentos sociais utilizam mais a oralidade (SOUZA, 2011, p. 279). [...] Discutimos sobre práticas de letramentos acadêmicos em que circulam textos que antes não eram conhecidos por eles e elas [educandos e educandas]: artigos, ensaios, fichamentos, e capítulos de livros teóricos (SOUZA, 2011, p. 281).

[...] [as turmas do curso Pedagogia da Terra passaram] por um processo de escrita e reescrita, no

qual as especificidades da modalidade escrita da língua puderam ser discutidas em sua relação com os usos da modalidade oral. [...] a entrada na universidade abre portas para um universo de práticas discursivas e usos da escrita, certamente, pouco familiares a esses sujeitos e a quem ainda não percorreu essa trajetória (CORAGEM et al., 2009, p. 125).

O que se nota nessa postura metodológica é a aproximação de um modo característico de expressão dos educandos (oralidade), com vistas ao contínuo afastamento desse modo, como único, em direção à soma de um outro modo de expressão (escrito formal), típico de situações menos utilizadas pelos educandos, mas consideradas relevantes para sua inclusão social, como a leitura de uma lei. Uma visão estrutural dessa concepção poderia ser expressa em uma função como: *Se..., então..., mas também...* (*Se* os educandos têm uma variedade linguística própria, *então* é preciso conhecê-la, *mas também* lhes fornecer outras possíveis, com destaque para a padrão). Essa estrutura é baseada nos regimes de implicação (*se... então...*) e de concessão (*embora..., ...*), propostos no quadro da Semiótica Tensiva, por Fontanille e Zilberberg (2001), mas reajustada para nosso contexto de análise.

A escola, nesse sentido, promoveria o encontro entre diferentes falares e visões de mundo, valorizando o sincretismo linguístico e cultural. O “sincretismo se apresentaria como um processo de troca cultural não conflituosa entre grupos culturalmente distintos que, ao final de um longo período de convivência, se amalgariam em um conjunto cultural mais ou menos homogêneo” (MONTERO, 2006, p. 41). Esse sincretismo parece resumir bem o que as enunciadoras afirmam em suas posições ideológicas para a sala de aula: tempo-espacó de diversidade, de encontro e convivência positiva entre diferenças, mas, além disso, para a afirmação de uma fusão resultante de um terceiro elemento: a formação para o desenvolvimento da habilidade de multiletramentos¹, que permite a um mesmo sujeito ser capaz de se munir de diferentes ferramentas linguísticas para uma utilização consciente em cada evento linguístico. Ou, nas palavras de Mollica (2007, p. 15): “ampliar a sua competência comunicativa e colocar em prática adequadamente estilos diferentes de acordo com a

1 Retomaremos o conceito de letramento e multiletramento adiante.

diversidade e especificidade dos episódios discursivos”.

Esse discurso vai, ainda, ao encontro de um posicionamento ideológico da Sociolinguística, que afirma a necessidade de se quebrar mitos fomentadores do preconceito linguístico, para reconhecimento da diversidade linguística e ampliação do repertório linguístico dos educandos-falantes, como se configura na fala de um representante dessa abordagem teórica:

O reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega na escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no quotidiano é uma variedade estigmatizada de português brasileiro (quando não uma outra língua, diferente, como ocorre em diversos lugares do Brasil, sobretudo nas zonas de fronteira, nas comunidades indígenas e nas áreas de forte migração, onde o português não é a língua materna de parte da população) (BAGNO, 2009, p. 32).

A ideologia presente nesse discurso manifesta-se em ambos os textos, em que suas autoras consideram que a estigmatização de uma variedade linguística é uma atitude antilinguagem, já que a variação é constitutiva da língua. Assim, o olhar para o contexto sociolinguístico dos educandos se associa às atividades que buscam a escrita de si, como as memórias e cartas de apresentação, gêneros em que o próprio enunciador-educando parece “[...] constituir a si próprio como sujeito de acção racional pela apropriação, a unificação e a subjectivação de um “já dito” fragmentário e escolhido [...]” (FOUCAULT, 1992, 150). O ato de colocar o sujeito em observação e reflexão por ele mesmo permite, assim, uma leitura de mundo em movimento, na qual o sujeito se localiza e se organiza como identidade.

Esse processo de escrita das memórias, pelas quais e para as quais trabalha-se da oralidade para a escrita na sala, além de outros elementos curriculares, como os da História, tem como consequência a posição do sujeito como autor e protagonista de uma história, o que pode ampliar as

possibilidades de ensino-aprendizagem e inserção do sujeito na pesquisa. Da leitura da palavra para a leitura de mundo, e vice-versa, o sujeito apreende seu processo de aprendizagem dos conhecimentos do mundo, como percebe Freire (1996, p. 139): “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

Para compreender melhor a metodologia em sala de aula, detalhamos no Quadro 1 as atividades didáticas relatadas nos dois textos analisados:

Quadro 1: Atividades didáticas para cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Atividades	Objetivos	Métodos	Produções
Escrita de memórias (CORAGEM et al., 2009).	Situar a história pessoal no contexto social; recuperar o contexto sócio-histórico, o ideário pedagógico, entre outros detalhes da época em que se aprendeu a escrever; desenvolver a escrita formal, diferentes letramentos; formação de leitores/falantes e escritores/ouvintes; expressão artística.	Leitura de gêneros memorialísticos (filmes, romances, poemas, etc.); leitura partilhada das memórias e reescrita; confecção artesanal dos livros por seus autores.	Livro coletivo, “feito a mão”, com vida própria e função nas relações interpessoais.
Pesquisa sobre práticas de letramento e as funções sociais da escrita nos assentamentos (CORAGEM et al., 2009).	Conhecer as funções sociais da escrita nas comunidades de origem dos educandos e compreender as relações entre práticas orais e escritas nessas comunidades, iniciação à pesquisa.	Leituras sobre a temática e sobre instrumentos metodológicos de coleta de dados.	Resultados da pesquisa, como: relativo distanciamento em relação a alguns gêneros escritos, a exemplo dos literários.
Escrita de carta de apresentação (SOUSA, 2011).	Interação; conhecimento da narrativa de vida dos educandos; economia de tempo (carga horária restrita); desenvolvimento da escrita.	Solicitação oral pelo educador de escrita de carta contando um pouco da narrativa histórica de cada um dos educandos.	Carta narrativa autobiográfica.

Leitura e resumo de “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (SOUZA, 2011).	Compreender melhor o texto lido; desenvolver a escrita do gênero resumo; identificar e sanar problemas de tópicos de escrita.	Leitura e discussão do texto “A importância do ato de ler” em plenária. Em seguida, o educador solicitou o resumo do texto. Avaliação dos resumos e discussão dos problemas gramaticais e textuais encontrados. A partir das dificuldades de escrita do gênero, foi proposta a produção coletiva, mediada pelo educador. Reflexão sobre as dificuldades do processo e o seu porquê.	Resumo individual (corrigido pelo educador) e resumo coletivo da turma.
Leitura e estudo do texto “Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos”, de Roxane Rojo (SOUZA, 2011).	Continuidade do letramento acadêmico no Tempo Comunidade; reflexão sobre as práticas de letamentos nas comunidades e na universidade.	Em estudo individual ou em grupos, com intervenção de educadores em visitas às comunidades. Discussão da leitura do texto em sala de aula.	Discussão oral. Levantamento de práticas de letamentos nas comunidades de origem dos educandos.
Produção de texto coletivo (SOUZA, 2011).	Abordagem do letramento; desenvolver a escrita formal.	Escolha de um tema da realidade de todos: Cerrado. Uso de projetor para visualização e edição coletiva do texto em construção. Participação livre de todos. Colaboração de um educador da Biologia.	Texto explicativo para circulação no mural do campus, para que todos tivessem acesso à produção dos educandos.

Fonte: Coragem *et al.*,(2009) e Sousa (2011)

Temos nessas seis atividades uma amostra de caminhos encontrados para a sala de aula da LECampo nos dias atuais e, ainda, concepções pedagógicas e ideológicas que dessas escolhas emergem. Notamos que as abordagens se afastam de uma concepção tradicionalista, que pensa a escola como uma “agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma

gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2005, p. 2). Esse distanciamento pode ser comprovado na ação dos educandos como atores, que se posicionam em suas produções (memórias, cartas, discussões, pesquisas, entre outras). O professor/educador nessas atividades é apresentado como o mediador, que escolhe e conduz as atividades, mas permite intervenções e mudanças no percurso, como é o caso da proposição da escrita de resumo coletivamente com base nas dificuldades relatadas na produção de um resumo individual (SOUZA, 2011) e a autonomia prevista no processo de aprendizagem, como pertinente ao contexto do curso: “O desenvolvimento da autonomia foi considerado um princípio coerente com aqueles que norteiam a educação nos movimentos sociais” (CORAGEM *et al.*, 2009, p. 135).

Ainda que não seja possível uma classificação exata de uma concepção pedagógica adotada nos dois textos em análise, estes se encontram em consonância com as diretrizes das teorias críticas da educação, que reúnem as “tendências progressistas interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população” (LIBÂNEO, 2002, p. 68). Essa “abertura” no processo educativo é próprio de um discurso pedagógico contemporâneo, especialmente aquele produzido no ensino superior, articulado a um conjunto de valores ideológicos (como, por exemplo: a criatividade, a autonomia, a valorização da autoria, o compartilhamento do conhecimento, a interdisciplinaridade, entre outros) eleitos como significativos na nossa sociedade contemporânea (PEREIRA; CÉSAR, 2016).

Todas essas atividades mencionam e defendem a sua relação com o contexto específico da LECampo, de forma mais direta ou menos direta. É importante notar que a maioria das atividades didáticas propostas não são inteiramente criadas exclusivamente para a LECampo, mas são, em geral, adaptações de propostas contemporâneas para o ensino-aprendizagem de língua materna. No texto de apresentação do livro *Licenciaturas em Educação do Campo*, encontramos algumas orientações para a formação do futuro educador egresso dessa licenciatura:

Além de garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários aos educadores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, nas respectivas áreas de habilitação escolhidas, tem-se como desafio maior garantir, no processo educativo

vivenciado, a contínua vinculação das práticas formativas com a realidade de origem destes docentes em formação e principalmente, com a realidade na qual estarão inseridos seus educandos (MOLINA; SÁ, 2011, p. 14).

Mais uma vez em um discurso que valoriza a soma, observamos a junção entre os saberes científicos e a sua contextualização na realidade local dos participantes do processo. Essa contextualização, como vemos, parte de práticas comuns de letramento para o ajustamento da proposta ao cenário sociocultural dos educandos. Essa diretriz parece se realizar nas atividades de pesquisa sobre o letramento nas comunidades, quando se defende esse diálogo de aproximação. Sobre a tendência aos estudos do letramento, trataremos da questão na próxima seção.

Se, como já defendemos, a metodologia de escolha e abordagem temática adotada nos textos estabelece um modo próprio de existência das práticas de letramento na LECampo – não exclusivos –, podemos observar que esse modo caracteriza-se por uma temática relativa a valores locais, pessoais, comunitários, acolhidos em atividades textuais investigativas de forma integrada aos saberes científicos. Esses são abordados em atividades que pressupõem um progresso gradativo, baseado na reescrita, na discussão coletiva e na integração de outros campos do conhecimento. A interação educador-educando pressupõe proximidade em todo o processo produtivo, momento em que o educador conhece a realidade dos educandos e esses podem explicitar dúvidas e dificuldades no contato com os objetos educativos.

Em suma, a metodologia defendida nos textos para a sala de aula baseia-se no respeito à diversidade linguística e cultural, no processo gradativo de inclusão dos educandos do oral para o escrito, no ajustamento de atividades didáticas para o contexto sociocultural dos educandos, na abertura do tempo-espacó de ensino-aprendizagem para se escutar as “vozes” dos educandos.

2.3 Reflexões sobre a prática e sua análise

Após se situarem na mudança de paradigmas no campo de estudos sobre a linguagem, na soma de componentes tradicionais dos estudos linguísticos com uma abordagem interdisciplinar entre diferentes

componentes: linguístico, psicológico, histórico, antropológico, sociológico, político e pedagógico, Coragem *et al.* (2009, p. 120) afirmam que são também determinadas em suas opções teórico-metodológicas pelas “práticas de letramento acadêmico”. Inserem-se ainda na concepção interacionista da língua e dos gêneros discursivos (p. 123).

Como princípio metodológico, Sousa (2011, p. 277) menciona que se preocupa em conhecer previamente o contexto em que está se inserindo para interação e comunicação. A autora coloca as seguintes questões: “Como se dá a produção coletiva de texto em contexto acadêmico, onde os protagonistas são educandos e educandas do campo? Como a interação vai-se estabelecendo nesse contexto do campo?” (SOUSA, 2011, p. 276). Para responder a essas perguntas, ela se apoia nos conhecimentos da “Sociolinguística Interacional e do letramento como prática social e à etnografia educacional como método” (*id., ibid.*, p. 276).

As autoras afirmam tendências teórico-metodológicas da linguística em sintonia com estudos mais recentes na área de ensino e aprendizagem de línguas, calcados na interação e no letramento para inclusão. As inúmeras referências – vozes – evocadas pelas enunciadoras estabelecem uma *heterogeneidade mostrada*, na medida em que explicitam a *heterogeneidade constitutiva* pela *polifonia* (AUTHIER, 1982). Dessa forma, elas mostram que são atravessadas em seus discursos pelo social, pelo discurso de outrem.

A análise que as autoras fazem de sua prática revela ainda sua visão da sala de aula sustentada pela co-enunciação, na medida em que a comunicação não é unilateral, mas polemizada pela construção conjunta entre interlocutores. Vejamos dois trechos que exemplificam essa posição:

Ler as memórias dos alunos do “Pedagogia da Terra” mais que mostrar o aprendizado dos autores dos textos nas suas trajetórias individuais, ensina sobre uma vigorosa relação com a escrita, quando se busca trazer de volta o passado” (CORAGEM *et al.*, 2009, p. 128).

Nosso grande desafio, primeiramente, foi interagir de imediato, com pessoas em experiências e realidades diferentes, sem causar interação inicial conflitante, pois as diferenças, de certa forma, por natureza, já são conflitantes. Nessa situação-problema e não problemática buscamos ouvir educadores e educadoras

que já trabalhavam com a turma [...] (SOUZA, 2011, p. 277).

A “interação” surge nesses trechos com força para caracterizar a postura de valorização do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de formação. Paralelamente, o ensino-aprendizagem é concebido por sua bidirecionalidade, isto é, quem ensina aprende e vice-versa, desestabilizando a posição do professor como o “mestre” e situando-o como mediador que precisa ouvir e ser aprendiz.

Para refletirmos sobre as posições recorrentes dos sujeitos na sala de aula, retomamos um quadro construído em nossa pesquisa de doutorado. O Quadro 2 abaixo sistematiza regimes de interação, modos de ensino, modos de aprendizagem, que orientam as formas de vida (estilos). O estilo aqui é entendido como a recorrência de um modo de ser, coerente em sua totalidade. É por ele que identificamos um determinado autor (estilo autoral), um gênero, uma prática, etc. Explicaremos em seguida a organização do quadro e sua relação com nosso objeto de estudos neste texto.

Quadro 2: Estilos de vida relacionados aos modos de ensino e de aprendizagem e aos regimes de interação.

Modos de ensino	Modos de aprendizagem	Regimes de interação	Formas de vida
InSTRUÇÃO	Aprendizagem programada	Programação	Instrutor – receptor
Treinamento ou ensino formal	Aprendizagem de uma habilidade específica	Manipulação	Professor tradicional – aluno tradicional
Educação + ensino	Aprendizagem aberta mediada pelo educador	Ajustamento	Educador – educando
Educação	Aprendizagem livre	Acaso	Aprendiz

Fonte: Pereira (2013, p. 184).

Os modos de ensino e de aprendizagem são tipos encontrados na análise de discursos em na pesquisa Pereira (2013), que agora empregamos neste estudo, por acreditarmos que são suficientemente abrangentes às situações educativas. Os regimes de interação são formas de organização da interação baseadas na compreensão dos modos de ensino e de aprendizagem. As formas de vida são estilos construídos a partir das

posições assumidas pelos sujeitos na interação para ensino-aprendizagem. Dessa forma, explicamos a seguir os quatro regimes de interação que, embora recortados em categorias, são, antes, posições mais definidas de um contínuo de possibilidades presentes em espaços formais e não formais de aprendizagem.

De acordo com Pereira (2013), a *programação* nega, em sua essência, a interação, já que o instrutor e o receptor não têm suas intencionalidades e sensibilidades respeitadas; eles, instrutor e receptor, são instâncias delegadas de um sistema fechado em que os participantes não podem ter estatuto de sujeito, posto que não têm voz. Na *manipulação*, professor e alunos², à moda do ensino-aprendizagem tradicionais, são produtos da forma institucionalizada da escola, que prevê uma intenção de se ensinar um programa de saberes e a intenção de se aprender para alcançar os objetivos previstos no programa. O *ajustamento* implica um espaço de encontro sensível entre educador e educando, para aprendizagem significativa pela aquisição de competências que tornam os sujeitos autônomos em outras situações além da sala de aula. A interação *casual* não implica uma figura de destinador³ direto, já que o encontro do aprendiz com os objetos é fortuito, podendo ocorrer aprendizagem nas diferentes atividades do dia a dia, sem que seja prevista.

Diante do quadro de posições apresentado, acreditamos que o discurso predominante nos dois artigos analisados contém marcas que nos permitem situá-lo entre o regime de *manipulação* – presente em atividades previstas no planejamento do professor e que permitem pouca interferência do aluno na execução, como no exemplo citado da escrita da carta, – e no regime de *ajustamento*, já que, como tratado até aqui, há uma tentativa de que os espaços de ensino-aprendizagem da LECampo abriguem o diálogo entre educador e educando e, assim, a formação contextualizada e significativa para os envolvidos.

Esse quadro permite que compreendamos melhor a postura pedagógica das autoras diante do desafio de mediar o percurso de

- 2 Empregamos os termos “professor” e “aluno” por sua criticada relação com formas tradicionais na educação, mas trata-se de uma escolha metodológica para facilitar nosso trabalho de categorização.
- 3 Aquele que, segundo a semiótica francesa, manipula e doa competências, além de comunicar valores, aos destinatários para que realizem determinada performance (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 132).

formativo dos alunos. Mesmo não ocorrendo inovações em todas as atividades relatadas, nota-se que algumas situações de dificuldades despertam uma escuta sensível que leva o educador a compreender tais situações e aplicar de forma contextualizada o conjunto de concepções teóricas da linguagem e da educação que o sustenta em sua tomada de posição.

3 Os letramentos na LECampo

O letramento é considerado ainda, por muitos estudiosos, um conceito em construção, dada sua complexidade e variação (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2008). Para alguns, o letramento significa a capacidade metalingüística em relação à própria linguagem; para outros, uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral (KLEIMAN, 2008, p. 18). Nas concepções disponíveis, fica claro que a escola não é a única agência de letramento, mas apenas de um tipo, conhecido como alfabetização, enquanto outras agências, como a família, a igreja, o trabalho mostram outras formas de letramento.

Diante das formas de se ver e pensar o letramento, Street (2014) identifica duas concepções denominadas *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. O primeiro pressupõe que só há uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo essa maneira associada ao progresso, à civilização, à mobilidade social. É o modelo predominante em nossa sociedade, que concebe o letramento como as práticas de uso de escrita na escola. O segundo modelo permite pensar em práticas de letramento, no plural, social e culturalmente determinadas. Isso significa dizer que as práticas de ensino mudam de acordo com o contexto. Uma vantagem deste segundo modelo, segundo Kleiman (2008, p. 39), é a compreensão de que o letramento pode ser examinado além da polaridade entre oralidade e escrita e da correlação simplista entre as consequências cognitivas e a aquisição da escrita.

Essa consciência do papel da escola no letramento ideológico aparece frequentemente nos textos de Coragem *et al.* (2009) e Sousa (2011), que mencionam o descompasso entre o letramento pessoal e o institucional, problema que procuram superar com algumas atividades didáticas já citadas, como o levantamento de práticas de letramentos nas comunidades de origem dos educandos e a atenção às práticas de

letramento que emergem das memórias dos educandos.

É importante notar que os artigos analisados tratam de expor práticas educativas realizadas na sala de aula para uma situação específica de letramento: “A formação dos educadores e das educadoras do campo requer uma reflexão sobre saberes básicos: ler e escrever com proficiência, já que a escola do ensino básico não cumpriu com esse letramento” (SOUSA, 2011, p. 279). Nesse enunciado, encontramos uma conhecida crítica aos problemas relativos à aquisição da língua padrão na formação básica, em eventos de letramento, já que ela se localiza, em geral, em um espaço de conflito entre o dialeto falado pelos educandos e a variedade padrão que à escola cabe transmitir.

Assim como as autoras dos textos, que se apoiam nos estudos sociolinguísticos, Bortoni (2008) também acredita que é preciso que a sala de aula acolha a língua padrão e o dialeto dos falantes, cada um cumprindo funções diferenciadas. Coragem *et al.* (2009, p. 122) estabelecem como um dos objetivos para o percurso de letramento dos educandos da LECampo: “Habilidades e competências nos usos da linguagem oral e escrita, levando em conta os diversos gêneros discursivos e as funções sociais da língua e da linguagem”. Para isso, é preciso que não só o dialeto dos educandos seja respeitado, mas, junto a ele, os seus saberes: “Para o trabalho com a escrita, é necessário o cuidado com algumas estratégias. É na organização de um contexto de interação em que as pessoas são ratificadas considerando seus saberes, para que reconheçam outros” (SOUSA, 2011, p. 279).

Notamos, assim, que as enunciadoras dos textos analisados apresentam propostas convergentes para o modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), que concebe sua multiplicidade de domínios sociais: escola, lar, igreja, trabalho, universidade, lazer, movimentos sociais, entre outros (SOUSA, 2011, p. 282), em que os usos sociais da escrita e leitura nas comunidades pressupõem um processo contínuo de relação entre a escrita e a oralidade (CORAGEM *et al.*, 2009, p. 124).

Ambos os textos sinalizam para a urgente necessidade de inclusão dos educandos acolhidos no projeto LECampo pelo respeito a sua identidade como condição para a participação de outras culturas. As vozes sobre letramento e inclusão nos discursos consonantes desses textos parecem ser resumidas criticamente por Kleiman (2008, p. 47):

O resgate da cidadania, no caso de grupos marginalizados, passa necessariamente pela

transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.

A desconstrução do letramento dominante, modelo *autônomo*, resulta na afirmação da diversidade de práticas de letramento, já que uma só não pode atender às várias situações sociais a que os educandos se deparam em seu dia a dia.

Seriam, então, essas práticas buscadas multiletramentos? Precisaremos antes esclarecer tal conceito. Rojo (2010) explica que o conceito foi criado pelo Grupo de Nova Londres como resposta à questão sobre as práticas letradas escolares diante das inúmeras mudanças no cenário contemporâneo, que aumentou a diversidade cultural e linguística nas salas de aula. Para o Grupo, “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos vai além da linguagem verbal como modo de representação. Segundo Rojo (2010, p. 29):

Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Os multiletramentos, como práticas sociais de mobilização da leitura e da escrita, são entendidos, assim, como experiências que variam no tempo e no espaço relatadas a partir de um olhar lançado para as práticas das comunidades linguísticas locais, reconhecendo as várias agências de letramento presentes, em direção à produção crítica de eventos linguísticos mais monitorados, quando os gêneros acadêmicos são apresentados em suas especificidades. Deseja-se que os educandos sejam competentes para transitar entre os gêneros, tipos textuais, empregando o registro formal ou informal, de acordo com as peculiaridades do contexto.

Nesse sentido, acreditamos que as propostas apresentadas em

Coragem *et al.* (2009) e Sousa (2011) contemplam os multiletramentos, numa busca por um tipo diferente de pedagogia, como propõe Rojo (2010), na citação acima, que há muito está presente no discurso, mas só recentemente vem sendo manifestada efetivamente na prática. Retomando o discurso de valorização do “sincretismo”, mencionado anteriormente em nossa análise, percebemos que ele também influencia surgimento do conceito de “multiletramentos” nas nossas pesquisas e práticas.

Street (2014, p. 155) apoia que os espaços de sala de aula sejam utilizados para a introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica, o que pode facilitar a apreensão do processo de letramento. Esse se daria por modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas como decodificação de escrita ou adquisição de conteúdo.

Para uma educação linguística ética, crítica e democrática, Rojo (2009, p. 107-108) afirma que é preciso: multiletramentos (valorização dos letramentos das culturas locais em contato com os letramentos universais e institucionais), letramentos multissemióticos (ampliação da noção de letramento para além da escrita, incluindo o campo da imagem, música e outras semioses) e os letramentos críticos e protagonistas (para o trato ético de discursos em uma sociedade saturada de textos).

Vejamos como o letramento aparece em Coragem *et al.* (2009, p. 132):

O ato de escrever, por múltiplas razões, não é simples ou pouco complexo. Esse grupo, em tese, traz consigo as marcas e consequências de uma sociedade que, de um lado, demanda o acesso às práticas de leitura e de escrita, de outro, dificulta esse acesso. São sujeitos que lutam pela terra, pela escola, pelo saber.

Há, portanto, uma consciência explícita da necessidade de incluir socialmente os licenciandos em práticas sociais para além das que fazem parte de sua comunidade. Mas não ficou claro nos textos outros contextos de contato com a leitura e a escrita, como pelas mídias, mediadas pelas tecnologias digitais, o que também é fundamental na sociedade contemporânea.

4 Considerações finais

Como ressaltamos ao longo deste texto, os textos apresentam mais confluências que divergências, ambos sintonizados com a mudança epistemológica na concepção de língua, que soma os aspectos “tradicionalis” a estudos de caráter interdisciplinar e social. Pensamos que além de comporem uma mesma coleção (*Caminhos do Campo*, v. 1 e 5), essa confluência se justifica no fato de as autoras serem contemporâneas e filiadas às mesmas abordagens teóricas da Linguística.

O texto de Coragem *et al.* (2009) segue uma linha mais generalista, em que as experiências relatadas não foram criadas especificamente para o contexto da Licenciatura em Educação do Campo, mas sim adequadas, em suas práticas às questões contextuais que emergiam, como é o caso da reflexão feita sobre as memórias dos educandos. Já o texto de Sousa (2011) tem características mais fortes de letramento para a LECampo. Como afirmamos inicialmente, as autoras apresentam, com relação ao curso, a defesa de um modo próprio de escolher e tratar temas específicos da área de ensino-aprendizagem de línguas e uma interação educador-educando que valorize as questões sociais, as variedades linguísticas e culturais do campo. No discurso manifestado nos artigos, há, nesse sentido, uma preocupação com a identidade do tempo-espacó-sujeito no regime de alternância escola-comunidade, com recorrência para a busca de uma “personalização” da prática docente.

É preciso ainda defender e mostrar formas de incluir digitalmente os sujeitos inscritos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o que se insere na perspectiva dos multiletramentos e não foi tratada nos artigos analisados.

Por fim, valorizamos e incentivamos a produção de pesquisas na área de letramento em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (como já ocorre em muitos outros cursos), o que nos ajudará a identificar e praticar diferentes maneiras de incluir os alunos nas mais diferentes práticas sociais.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria

Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Coleção Caminhos do Campo; v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 39-55.

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AUTHIER, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, v. 26, p. 91-131, 1982.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BORTONI, Stella M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 119-143.

CORAGEM, Amarilis C.; et al.. Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. . Coleção Caminhos do Campo; v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 119-138.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-21.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*.

Tradução de Alceu Lima *et al.*. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Coleção Caminhos do Campo; v. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLLICA, Maria Cecilia. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: JUAREZ, Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 39-61.

PEREIRA, Daniervelin R. M.. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27012014-102546/pt-br.php>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

PEREIRA; Daniervelin R. M.; CÉSAR, Danilo R. Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas: Universidade de Sorocaba, v.21, n. 2, p. 619-636, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200619&script=sci_abstract&tlang=pt>.

ROJO, Roxane H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon O. ROJO, Roxane H. R. (Coords.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Coleção Explorando o

Ensino; v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36.

SAVIANI, Demerval. *As concepções pedagógicas na história da educação*. Campinas: Histedbr, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em 24 set. 2014.

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

SOUZA, Rosineide M. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação de docentes do campo. In: MOLINA, Mônica C.; SÁ, Laís M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Coleção Caminhos do Campo; v. 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 275-306.

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

Recebido em: 05/07/2016

Aceito em: 01/10/2016

Title: Literacy in courses of Land-related Education: an analysis of discourses