



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**LETRAMENTOS E VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O REFLETIR
E O AGIR NA FORMAÇÃO DOCENTE DE POVOS DO CAMPO**

VANGELA DO CARMO OLIVEIRA VASCONCELOS

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília/DF

2022

VANGELA DO CARMO OLIVEIRA VASCONCELOS

**LETRAMENTOS E VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O REFLETIR E O
AGIR NA FORMAÇÃO DOCENTE DE POVOS DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, na Área de Concentração Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento sob orientação da Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa.

Brasília/DF

2022

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

OV253VA OLIVEIRA VASCONCELOS, VANGELA DO CARMO
LETRAMENTOS E VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O REFLETIR E O
SCONCEL AGIR NA FORMAÇÃO DOCENTE DE POVOS DO CAMPO / VANGELA DO
OS1 CARMO OLIVEIRA VASCONCELOS; orientador Rosineide Magalhães
de Sousa. -- Brasília, 2022.
220 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Letramentos . 2. Sociolinguística. 3. Formação
docente. 4. Etnografia. 5. Educação do Campo. I. Magalhães
de Sousa, Rosineide , orient. II. Título.

**LETRAMENTOS E VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O REFLETIR E O AGIR NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE POVOS DO CAMPO**

VANGELA DO CARMO OLIVEIRA VASCONCELOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, na Área de Concentração Linguagem e Sociedade, defendida e aprovada em 03 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (Orientadora/Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (FUP/PPGL/UnB)

Profa. Dra. Angela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman (Membro Externo)

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. Julie Ciancio (Membro Externo)

Westcliff University – EUA

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas (Membro Interno)

Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (FUP/UnB)

Prof. Dr. Renato Cabral Rezende (Suplente)

Universidade de Brasília – (IL/UnB)

AGRADECIMENTOS

Anjo é uma criatura espiritual que habita no céu e tem a função de mensageiro entre Deus e os seres humanos. A palavra anjo tem origem no termo grego 'ànggelos' que significa mensageiro...

Assim como creio em anjos celestiais, acredito também que existam anjos na Terra. Por isso gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me criou e criou os anjos que me acompanharam nessa jornada, a saber:

Agradeço à minha mãe, mulher guerreira, corajosa, cheia de vida e sabedoria que me gerou em seu ventre e me trouxe ao mundo para que pudesse experienciar a vida terrena;

Agradeço ao meu esposo, por seu amor e companheirismo, e por sempre estar ao meu lado me apoiando em todos os meus sonhos;

Agradeço aos meus filhos: Rayanne, Luiggi e Gabriella que me ensinaram a maior e mais linda de todas as lições da vida: a maternidade;

Agradeço às minhas irmãs, parceiras e amigas, que estão sempre ao meu lado, me apoiando em todos os momentos;

Agradeço à minha sogra, minha segunda mãe, porque, assim como o seu filho, sempre esteve ao meu lado, emanando amor em minha vida;

Agradeço à minha orientadora, Rosineide Magalhães, que me inspira como ser humano e profissional, e por todos os momentos que compartilhamos juntas ao longo da minha jornada acadêmica;

Agradeço à querida amiga Marlene, pelo privilégio de ter a amizade de uma pessoa tão especial, e por todos os momentos compartilhados, para além dos muros da universidade;

Agradeço aos/às colaboradores e colaboradoras desta pesquisa, educandas/os e educadores/as da LEdoC/FUP, que são fonte da minha inspiração na realização deste trabalho;

Agradeço aos /às professores/as: Angela Kleiman, Rafael Villas Bôas, Julie Ciancio e Renato Rezende por aceitarem compor a minha banca de defesa e pelas valiosas contribuições acadêmicas;

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me conceder o afastamento remunerado para estudos;

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Linguística por me oportunizar esse enorme aprendizado ao longo do curso.

Agradeço à Secretaria do PPGL, em especial à Ângela, que sempre esteve disponível para em auxiliar nas questões acadêmicas de forma atenciosa e educada.

Enfim, agradeço a todos os anjos (celestiais e terrenos) que me cercam, me inspiram e ajudam a me tornar um ser humano melhor.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1:.....	31
Excerto 2:.....	31
Excerto 3.....	39
Excerto 4.....	47
Excerto 5:.....	49
Excerto 6:.....	75
Excerto 7:.....	100
Excerto 8:.....	100
Excerto 9:.....	100
Excerto 10:.....	116
Excerto 11:.....	116
Excerto 12:.....	116
Excerto 13:.....	116
Excerto 14:.....	117
Excerto 15:.....	117
Excerto 16.....	120
Excerto 17.....	120
Excerto 18.....	121
Excerto 19:.....	122
Excerto 20:.....	129
Excerto 21:.....	132
Excerto 22:.....	134
Excerto 23:.....	136
Excerto 24:.....	139
Excerto 25:.....	142
Excerto 26:.....	145
Excerto 27:.....	146
Excerto 28:.....	153
Excerto 29:.....	155
Excerto 30:.....	156

Excerto 31:.....	157
Excerto 32:.....	160
Excerto 33:.....	161
Excerto 34:.....	161
Excerto 35:.....	162
Excerto 36:.....	163
Excerto 37:.....	165
Excerto 38:.....	167
Excerto 39:.....	169
Excerto 40:.....	173
Excerto 41:.....	173
Excerto 42:.....	174
Excerto 43:.....	174
Excerto 44:.....	174
Excerto 45:.....	179
Excerto 46:.....	181
Excerto 47:.....	183
Excerto 48.....	184
Excerto 49:.....	187

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Casa Kalunga: Comunidade de Diadema – GO.....	30
Fotografia 2 – A dança Sussa	32
Fotografia 3 – Imagem aérea do campus da FUP.....	40
Fotografia 4 – Universidade de Brasília – Campus Planaltina- Prédio das salas de aula....	40
Fotografia 5 – Oficina de produção de texto – Diadema-GO.....	138
Fotografia 6 – Planta Kalunga	162
Fotografia 7 – Jogo de tabuleiro confeccionado com materiais recicláveis	171

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão geral da tese	26
Figura 2 – Eixos estruturantes - área de Linguagens.....	38
Figura 3 – Projetos de extensão da área de Linguagens	42
Figura 4 – Poema da educanda Mirele Diovana.....	45
Figura 5 – Continuum letramento autônomo-ideológico	87
Figura 6 – Gênero: Pauta do fórum da LEdoC.....	99
Figura 7 – Comando da atividade sobre o gênero Autobiografia.....	116
Figura 8 – Protocolo de leitura sobre o gênero artigo acadêmico	121
Figura 9 – Print-screen de tela de computador – aula virtual.....	126
Figura 10 – Gênero: Ementa da disciplina ‘Práticas Pedagógicas V’	128
Figura 11 – Gênero: plano de aula.....	130
Figura 12 – Gênero: Plano de aula (aula 2).....	131
Figura 13 – Gênero memória produzido por uma educanda do ensino fundamental.....	159
Figura 14 – Protocolo verbal do gênero memória	159
Figura 15 – O Saci.....	163
Figura 16 – Sugestão para avaliação final	164
Figura 17 – Protocolo verbal do texto sobre variação linguística	166
Figura 18 – Adrinkas	168
Figura 19 – Letra da cantiga “Arriba a saia’	170
Figura 20 – palavras da letra da canção da Sussa.....	171
Figura 21 – Gênero: Plano de Ensino da disciplina Práticas Pedagógicas.....	172
Figura 22 – Protocolo Verbal da disciplina Práticas Pedagógicas 8	173
Figura 23 – Printscreen entrevista semiestruturada.....	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Profissão dos educandos/as de LPT 4 e 5.....	105
Gráfico 2 – Escolaridade do Pai	105
Gráfico 3 – Escolaridade da Mãe	106
Gráfico 4 – Tipo de escola que frequentou.....	106
Gráfico 5 – Você gosta de ler?	107
Gráfico 6 – Quantidade de livros lidos por ano.....	107
Gráfico 7 – Engajamento com os movimentos sociais.....	108
Gráfico 8 – Tipos de acesso à internet.....	108
Gráfico 9 – Recursos tecnológicos	109
Gráfico 10 – Local de acesso à internet.....	110
Gráfico 11 – Redes sociais mais utilizadas	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos de Extensão - LEdoC/FUP	42
Quadro 2 – Características das interações	57
Quadro 3 – Movimento metodológico da pesquisa	62
Quadro 4 – Campo de pesquisa e participantes	64
Quadro 5 – Delimitação do corpus da pesquisa	66
Quadro 5 – Categorias de análise segundo Dell Hymes.....	67
Quadro 6 – Gêneros orais e escritos desenvolvidos na LEdoC.....	98

LISTA DE SIGLAS

ADC	-	Análise do Discurso Crítica
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	-	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
COVID-19	-	Doença do Coronavírus - 19
CPCs	-	Centros Populares de Cultura
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EJAIT	-	Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FUP	-	Faculdade UnB Planaltina
LEdoC	-	Licenciatura em Educação do Campo
LPT	-	Leitura e Produção de Textos
MEC	-	Ministério da Educação e cultura
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEB	-	Núcleos de Estudo Básicos
NGL	-	New London Group
ONG	-	Organização Não Governamental
PPPC	-	Projeto Político Pedagógico de Curso
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEEDF	-	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TC	-	Tempo Comunidade

- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- TU - Tempo Universidade
- UFBA - Universidade Federal da Bahia
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFS - Universidade Federal de Sergipe
- UnB - Universidade de Brasília

RESUMO

A Tese **Letramentos e visão sociolinguística: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo** situa-se no macro contexto da Educação do Campo e no micro contexto da formação de educadores/as no curso de Licenciatura em Educação do Campo. O objetivo é analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP. Como metodologia, recorreremos à abordagem de natureza qualitativa e etnográfica crítica. No referencial teórico para análise de dados, proponho a integração entre os campos de estudo da Sociolinguística Qualitativa (HYMES, 1972; COUPLAND, 2001, 2016; BORTONI-RICARDO, 2006, 2010, 2011; SOUSA, 2006, 2011, 2016), dos Estudos do Letramento (BARTON & HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2001, KLEIMAN, 1995, 2008; LILLIS, 2003). Como suporte teórico-metodológico para análise dos dados nos embasamos na Etnografia Crítica (THOMAS, 1993; MACEDO, 2010); na Netnografia (KOZINETS, 2010), na Etnografia da Comunicação (HYMES, 1972, 1986) e na Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE E RAMALHO, 2009; RAMALHO & RESENDE, 2011), entre outros. Os resultados ratificam a importância da educação sociolinguística e dos letramentos múltiplos desenvolvidos na LEdoC/FUP, ao longo da formação inicial e continuada dos/as educadores/as e revelam os desafios e os avanços do curso com relação aos letramentos dos sujeitos camponeses.

Palavras-chave: Letramentos; Sociolinguística; Formação docente; Etnografia; Educação do Campo.

ABSTRACT

The Thesis *Literacies and sociolinguistic overview: reflection and action in the teacher training of rural people* is situated in the macro context of Rural Education and in the micro context of the training of educators in the Degree in Rural Education. The objective is to analyze the contribution of literacies and sociolinguistic education to the academic development of peasant educators, throughout their initial and continuing education at LEdoC/FUP. As a methodology, we used a critical qualitative and ethnographic approach. In the theoretical framework for data analysis, I propose the integration between the fields of study of Qualitative Interactional Sociolinguistics (HYMES, 1972; COUPLAND, 2001, 2016; BORTONI-RICARDO, 2006, 2010, 2011; SOUSA, 2006, 2011, 2016), of Literacy Studies (BARTON & HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2001, KLEIMAN, 1995, 2008; LILLIS, 2003), as theoretical-methodological support for data analysis based on Critical Ethnography (THOMAS, 1993; MACEDO, 2010); Netnography (KOZINETS, 2010); Ethnography of Communication (HYMES, 1972, 1986) and Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE E RAMALHO, 2009; RAMALHO & RESENDE, 2011), among others. The results confirm the importance of sociolinguistic education and multiple literacies developed at LEdoC/FUP, throughout the initial and continuing education of educators and reveal the challenges and advances of the course in relation to the literacies of peasant students.

Keywords: Literacies; Sociolinguistics; Teacher training; Ethnography; Field Education.

RESUMEN

A Tese *Letramentos e visão sociolinguística: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo* se sitúa en el contexto macro de la Educación Rural y en el contexto micro de la formación de educadores en la Licenciatura en Educación Rural - LEdoC, ofrecida por la Universidad de Brasilia en la ciudad de Planaltina/DF. Tiene como objetivo general investigar en qué medida las múltiples alfabetizaciones de la LEdoC contribuyen al desarrollo académico y profesional de los educadores del campo, a lo largo de la formación inicial y continua, partiendo de la premisa de que sustentan una formación académica crítica y más humanizada, a través del protagonismo de los estudiantes. Como metodología, utilizamos un enfoque cualitativo y etnográfico. En el marco teórico para el análisis de datos propongo la integración entre los campos de estudio de la Sociolingüística Cualitativa (HYMES, 1972; COUPLAND, 2001, 2016; BORTONI-RICARDO, 2006, 2010, 2011; SOUSA; 2006; 2011; 2016,) , Literacy Studies (BARTON & HAMILTON, 2000; STREET, 1984, 2001, KLEIMAN, 1995, 2008; GEE, 2012) y Communication Etnography (HYMES 1964, 1972), como soporte teórico y metodológico para el análisis de datos. Los resultados parciales apuntan a la importancia de las alfabetizaciones múltiples desarrolladas en la LEdoC, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Además, las alfabetizaciones son medios importantes de resistencia y re-existencia a lo largo de la formación de educadores quilombolas y campesinos.

Palabras clave: Alfabetizaciones; Sociolingüística; Formación de profesores; Etnografía; Educação do Campo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
CAPÍTULO I O CONTEXTO DA PESQUISA: POVO DO CAMPO EM AÇÃO	27
1.1. A COMUNIDADE KALUNGA: SEUS SABERES E SUA CULTURA	28
1.2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVES APONTAMENTOS	33
1.3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	36
1.4. A ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA APLICADA AO ENSINO BÁSICO.....	43
1.5. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROJETO ESPERANÇAR.....	45
1.6. O PROJETO DE EXTENSÃO - ESPERANÇAR	48
CAPÍTULO II PERCURSOS METODOLÓGICOS: A ARQUITETURA DA TESE, ETNOGRAFIA E NETNOGRAFIA	53
2.1. ETNOGRAFIA CRÍTICA E ETNOGRAFIA DA COMUNICAÇÃO	53
2.2. NETNOGRAFIA	56
2.3. PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS.....	58
2.3.1. <i>Questão-problema de pesquisa</i>	59
2.3.2. <i>Objetivo geral e Asserção geral da pesquisa</i>	59
2.3.3. <i>Objetivos Específicos</i>	59
2.3.4. <i>Subasserções</i>	60
2.4. OS PERCURSOS DA PESQUISA: TRABALHO DE CAMPO E GERAÇÃO DE DADOS DE NATUREZA (NET)ETNOGRÁFICA.....	63
2.4.1. <i>Instrumentos de coleta e geração de dados</i>	64
2.5. DELIMITAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	65
2.6. CATEGORIAS DE ANÁLISE NOS EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO	66
2.7. A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DOS LETRAMENTOS DA LÉDOC/FUP.....	68
CAPÍTULO III SOCIOLINGÜÍSTICA, LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: AGREGANDO SABERES	72
3.1. PERCURSOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA.....	72
3.1.1. <i>A sociolinguística e os estudos da interação</i>	76
3.1.2. <i>A competência comunicativa e a pedagogia culturalmente sensível</i>	78
3.2. LETRAMENTO ACADÊMICO E DIVERSIDADE: O DESAFIO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ...	80
3.2.1. <i>Letramentos múltiplos e multiletramentos numa perspectiva dialógica</i>	82
3.2.2. <i>Conceitos basilares dos Estudos de Letramento</i>	85
3.2.3. <i>letramentos de resistência e (re)existência: o protagonismo discente na web em tempo de pandemia</i>	90
3.2.3.1. <i>Enquadre: letramentos de (re)existência em tempos de pandemia</i>	92
3.3. GÊNEROS DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO	96
3.3.1. <i>O gênero protocolo verbal: andaimes de aprendizagem e da competência comunicativa</i>	101

CAPÍTULO IV PERFIL DE SOCIOLETRAMENTO DOS ESTUDANTES DA LEDOC: A DIVERSIDADE DO CAMPO.....	104
4.1. PERFIL DE SOCIOLETRAMENTO – GRADUAÇÃO – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	104
4.2. GÊNERO: QUESTIONÁRIO DE SOCIOLETRAMENTO: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DOS EDUCANDOS/AS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	104
4.2.1. <i>Perfil de letramento digital: graduação - Leitura e Produção de Textos</i>	108
4.3. PERFIL DE SOCIOLETRAMENTO - TURMA DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	111
CAPÍTULO V ENQUADRES, INTERAÇÕES E GÊNEROS NAS PRÁTICAS LEDOQUIANAS	115
5.1. ENQUADRE: DESAFIOS DO LETRAMENTO DIGITAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	115
5.2. O PROTOCOLO DE LEITURA NAS AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	118
5.2.1. <i>Protocolo de leitura de um artigo científico – questão prática</i>	120
5.3. ENQUADRE: NETLETRAMENTOS NA AULA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO REMOTO.....	126
CAPÍTULO VI O SEMINÁRIO NO TEMPO UNIVERSIDADE E NO TEMPO COMUNIDADE: ENQUADRES DE INTERAÇÃO	134
6.1. ENQUADRE: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	134
6.2. SEMINÁRIO TEMPO COMUNIDADE: OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	137
6.3. ENQUADRE: SEMINÁRIO INTERNO DE AVALIAÇÃO DOS 14 ANOS DA LEDOC – FUP.....	140
6.3.1. DIÁLOGOS DOCENTES	141
6.3.2. <i>Seminário: Entraves e desafios da LEdoC - Área de Linguagens</i>	146
CAPÍTULO VII A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: CULTURA E EXPERIÊNCIAS.....	152
7.1. A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	152
7.1.1. <i>O gênero apresentação: um convite à leitura do material didático</i>	153
7.1.2. <i>Sequência didática do capítulo “A sociolinguística em sala de aula”</i>	155
7.1.3. <i>Sequência didática I</i>	157
7.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM FOCO NOS GÊNEROS CAUSOS E MEMÓRIAS	160
7.3. DESENVOLVENDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	165
7.3.1. <i>O gênero ideográfico Adinkra</i>	167
7.4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM JOGOS SOBRE A DANÇA SUSSA.....	169
7.5. REPRESENTAÇÕES DISCENTES: FEEDBACK DO MATERIAL DIDÁTICO	172
CAPÍTULO VIII REPRESENTAÇÕES DISCENTES E DOCENTES: LETRAMENTOS TRANSFORMACIONAIS NA LEDOC/FUP	178
8.1. REPRESENTAÇÃO - DOCENTE: INTERAGINDO COM O FLAMBOYANT	178
8.2. REPRESENTAÇÕES - EGRESSA: INTERAGINDO COM A FLOR CHUVEIRINHO.....	183
8.3. REPRESENTAÇÕES - GRADUANDA: INTERAGINDO COM A CALIANDRA	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
APÊNDICES.....	211



Quem é rico em sonhos não envelhece nunca.

Pode até ser que morra de repente

mas morrerá em pleno voo...

Rubem Alves

APRESENTAÇÃO

A Educação do Campo constitui um grande desafio para a educação brasileira! Embora haja políticas públicas sendo implementadas em direção à qualificação de educadores/as do campo desde há muito tempo, e projetos sociais voltados às comunidades do campo, continuamos nos deparando com uma situação de miséria crescente e de exclusão social. Este cenário de exclusão social estende-se à Educação do Campo desde a educação básica até o ensino superior, e contribui para as baixas taxas de escolarização. No ensino médio (15 a 17 anos), por exemplo, a área rural apresenta uma taxa de 30,6% enquanto na área urbana essa taxa é de 52,2% (cf. PPPC, 2016, p. 45). Essa diferença é ainda maior no ensino superior, em que o quadro de evasão tende a se agravar ainda mais, uma vez que há um afunilamento na quantidade de alunos que conseguem concluir este nível de ensino.

Nesse contexto, ingressar na universidade (e permanecer nela) para os sujeitos camponeses é um grande desafio. Isso nos leva a repensar o processo de inclusão desses sujeitos no ensino superior, que permite o acesso aos alunos, mas cujas práticas elitistas e discriminatórias na universidade, geralmente barram o sucesso dos/as educandos/as oriundos do campo e de outros grupos minoritários (KLEIMAN, no prelo). A diversidade cultural e linguística na universidade pública, no caso da LEdoC/FUP, nos leva a refletir acerca das práticas de letramento nos cursos de licenciatura e da sua importância na vida dos sujeitos camponeses.

O que ocorre na Educação do Campo, como consequência da formação dos cursos de licenciatura em geral, também, é que educadores de áreas urbanas, comumente não se interessam em trabalhar em escolas do campo, por serem mais afastadas dos centros urbanos. Esses educadores, ao ingressarem nas escolas públicas, quando são encaminhados e lotados em escolas do campo, na maioria das vezes não compreendem, nem tampouco valorizam os saberes, a cultura, a história e a identidade dos povos camponeses, pois ignoram a realidade dos educandos/as e acabam por corroborar o preconceito linguístico, a retenção, a exclusão escolar e social desses sujeitos. Por isso, quanto mais educadores do campo oriundos do próprio campo houver, maiores serão as chances de eles compreenderem as necessidades educacionais e as especificidades que os/as educandos/as do campo requerem para o sucesso escolar e isso vale, também, para o sucesso acadêmico.

Essa dificuldade no sistema educacional, aliada a fatores como pouco acesso a bens materiais e à cultura letrada, além da diversidade cultural sociolinguística, econômica e

social no Brasil propiciam, inicialmente, um baixo rendimento de leitura e escrita acadêmica e, geralmente, desencadeia a evasão dos/as educandos/as do campo do ensino superior. Portanto, é necessário que a universidade desenvolva práticas de letramento que levem os educandos/as, futuros educadores do campo, a desenvolverem sua competência comunicativa (HYMES, 1972) a fim de, não só se tornarem educadores/as com maior proficiência em leitura e escrita, mas também desenvolverem uma cultura de letramento crítico em suas comunidades e colocarem em prática nas escolas de educação básica, ações educativas significativas e transformadoras na gestão de processos escolares e comunitários.

Em direção à inclusão dos sujeitos camponeses no ensino superior e à agência destes em suas realidades sociais, surgiu, há aproximadamente quinze anos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (doravante LEdoC), oriundo dos movimentos sociais da luta pelo direito à terra e pela preservação dos saberes e fazeres dos povos tradicionais. Atualmente, segundo Molina e Sousa (2020, p. 3), a Educação do Campo é considerada “das Águas, das Florestas, dos/as ribeirinhos/as, dos/as quilombolas, dos/as extrativistas, dos/as pescadores, das comunidades fundo de pasto, das quebradeiras de coco, dos/as gerazeiros, dos/as cerratenses” etc., o que nos mostra a ampla diversidade de sujeitos coletivos que integram o Movimento da Educação do Campo. Esses sujeitos (camponeses) diversos agregam seus valores, sua cultura e seu conhecimento ao conhecimento acadêmico numa rica troca de saberes e modos de fazer.

Como uma das consequências do processo de idealização, concepção e desenvolvimento da LEdoC, as disciplinas são desenvolvidas em diferentes espaços acadêmicos, no interior das salas de aula, e para além destas, em que os educandos/as participam de momentos de formação como fóruns de discussão, seminários, organicidade, oficinas temáticas, místicas, entre outros. Esses espaços de interação são diferenciais na formação acadêmica dos (futuros) educadores, pois propõem a reflexão e a articulação do conhecimento acadêmico com os saberes empíricos que os/as educandos/as já trazem consigo, anterior ao acesso à universidade que se constituem em letramentos múltiplos (SOUSA, 2016, 2020; ROJO, 2009).

Minha história com a Educação do Campo vem de longa data, mais especificamente, do início do Curso da LEdoC, na UnB, no *campus* de Planaltina (FUP). Em 2011, ao participar como colaboradora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Universidade de Brasília, observei que os alunos do campo, recém-chegados à universidade, apresentavam extrema dificuldade nas atividades de leitura e escrita. Naquela

época, a professora regente de linguagens, doutora em Sociolinguística, com ampla experiência na educação básica e superior e, também, na formação de educadores, desenvolveu um trabalho com textos orais e escritos, por meio de *protocolos verbais*, que possibilitou aos alunos avanços significativos na competência comunicativa.

Em 2018, retornei à LEdoC/FUP como professora voluntária e pude observar que as práticas de letramento acadêmico, lá desenvolvidas, além de auxiliar os/as educandos/as no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, aprimoraram, sobremaneira, a sua capacidade argumentativa em práticas acadêmicas (e não acadêmicas) dos/as educandos/as, ao longo da formação inicial e continuada. Não obstante, alguns educandos/as que reencontrei após o meu primeiro trabalho como colaboradora da LEdoC/FUP já haviam se tornado mestres, doutores, educadores e ativistas em suas comunidades. Nessa época, questioneimei-me: quais práticas pedagógicas são diferenciais na vida acadêmica dos educandos/as da LEdoC/FUP? E como se caracterizam os usos sociais da leitura e escrita no contexto acadêmico desses/as educandos/as?

Ainda em 2018, quarenta egressos/as retornaram à Faculdade UnB Planaltina, no “Curso de Especialização em Educação do Campo na área de Linguagem: Língua Portuguesa aplicada ao ensino básico”, em busca de mais aporte teórico-prático para a atuação em sala de aula. Ao final do curso de Especialização foi desenvolvido um projeto de elaboração de material didático, como requisito para a conclusão do curso e, também, com o objetivo de atender os/as educadores/as da LEdoC/FUP, que já se encontravam em sala de aula e necessitavam de um material didático voltado à realidade das escolas do campo.

Durante a elaboração do material didático, realizei a mediação nos encontros presenciais e nas interações via *WhatsApp*, a fim de auxiliar os/as educandos/as (já educadores/as) na construção do material. Participei, também, dos seminários, de oficinas temáticas e encontros pedagógicos na área de Linguagens. Ao mesmo tempo em que mediava a produção do material didático, participava das aulas de graduação como professora voluntária, auxiliando a professora titular a ministrar as disciplinas como “Leitura e Produção de Textos, Morfossintaxe, Fonologia e Práticas Pedagógicas”.

A participação, tanto na graduação quanto na Especialização, possibilitou-me a inserção no contexto da LEdoC/FUP, observando e colaborando nas práticas pedagógicas durante a formação inicial e continuada, em que pude acompanhar os processos de formação

dos/as educandos/as, refletindo acerca da importância dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico e para a formação de educadores/as do campo.

Tudo caminhava conforme o que havia sido projetado, inicialmente, para o desenvolvimento desta pesquisa, quando em março de 2020, houve uma guinada em seu processo, devido à pandemia da COVID-19 que assolou o planeta, alterando a maneira das pessoas agirem e interagirem entre si, com a natureza e com o mundo. A pandemia afetou todos os setores da sociedade: a economia, a cultura, a educação, entre outros. Particularmente, no contexto educacional, nas escolas e universidades, foram suspensas as atividades presenciais. Educadores/as e educandos/as se viram obrigados/as a interagir por meio remoto, mesmo que uma parte considerável dos/as educandos/as de escolas e universidades públicas não tivessem acesso às tecnologias e ferramentas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem e muitos educadores não dominassem tais ferramentas tecnológicas, principalmente, os/as educadores/as do campo.

Na LEdoC/FUP, assim como nos demais cursos de ensino superior, devido a esse novo contexto, foram desenvolvidos novos letramentos (digitais) associados aos processos de ensino e aprendizagem e junto a estes, surgiram também outros desafios em sua formação acadêmica.

Assim, esta pesquisa que seria desenvolvida presencialmente teve, também, que se adaptar à nova realidade, tornando-se além de uma pesquisa etnográfica, também netnográfica para fins de geração e coleta de dados. Então, de forma virtual, por meio de aulas on-line continuei a colaborar junto à LEdoC/FUP, ministrando aulas de “Leitura e Produção de Textos e Práticas Pedagógicas” (via remota), auxiliando na elaboração e na revisão do material didático, participando das bancas de defesa (on-line) dos trabalhos de conclusão da Especialização e colaborando como formadora no Projeto Esperançar, um projeto da LEdoC voltado à alfabetização de jovens e adultos da comunidade de Cavalcante-GO, por meio de uma inserção netnográfica.

A (net)etnopesquisa acerca dos letramentos e da educação sociolinguística nos enquadres de interação da LEdoC/FUP possibilitou a reflexão sobre a importância das práticas pedagógicas (de letramentos) do curso ao longo da formação acadêmica dos educadores do campo. Nesse contexto, inserem-se nos espaços acadêmicos os gêneros discursivos, que corroboram a formação docente de camponeses/as e quilombolas nos

eventos de letramento. Isso porque parto do pressuposto de que, apesar da dificuldade inicial que esses (as) educandos/as apresentam na vida acadêmica, no processo de inclusão no ensino superior, eles são capazes de superar obstáculos, e vão se empoderando ao longo da trajetória acadêmica, participando de práticas sociais (acadêmicas) para além da universidade, justificando-se a importância do curso da LEdoC/FUP para o contexto da educação das comunidades camponesas.

Nos eventos e interações que analisamos, foram realizadas atividades de leitura e/ou escrita, e multimodais, ou seja, de letramento (STREET, 1984, 2012; KLEIMAN, 1995, 2008, SOUSA, 2016; LILLIS, 2003), desenvolvidas ao longo dos encontros pedagógicos da LEdoC/FUP, em que realizamos a pesquisa de campo, propondo a leitura e discussão de textos escritos e multissemióticos. Esses encontros incluíam assuntos pedagógicos tais como a discussão de projetos e atividades acadêmicas, planejamento de ações (desenvolvidas no Tempo Universidade e Tempo Comunidade), que propiciam a reflexividade acerca de temas relevantes para os sujeitos camponeses no contexto acadêmico e em contextos sociais interligados à sua realidade. Assim sendo, a análise dos eventos de letramento e enquadres de interação da LEdoC/FUP nos mostra a importância das práticas pedagógicas (de letramento) na formação de educadores/as do campo.

Esta tese justifica-se a partir da proposição de um trabalho etnográfico e netnográfico. Tem como objetivo geral analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP.

Defendemos que os letramentos e a educação sociolinguística desenvolvidos na LEdoC/FUP se materializam nas interações e gêneros discursivos mediante práticas que contribuem para a formação inicial e continuada de educadores/as camponeses/as, revelando desafios, avanços e contribuições na sua formação, que ratificam a importância deste curso acadêmico no contexto da Educação do Campo da Região Centro-Oeste.

Ao longo do trabalho, do ponto de vista da narrativa, há a alternância de vozes, quando utilizo a primeira pessoa do plural, na maior parte do trabalho, nas interações; e eventualmente, a primeira pessoa do singular, quando me posiciono subjetivamente. Além disso, apresento alguns excertos mais longos, a fim de manter a essência das interações, que revelam a riqueza dos discursos dos participantes e a integralidade dos gêneros nas interações.

Como forma de facilitar a interpretação de dados, utilizei gráficos que foram gerados a partir do questionário de socioletramento, que possibilitaram uma melhor compreensão do perfil dos educandos da LEdoC/FUP. Paulatinamente, trabalho os dados ao longo dos capítulos teórico e metodológico, e intensifico nos capítulos analíticos.

Os codinomes dos colaboradores que participaram das entrevistas foram escolhidos a partir de nomes de flores do cerrado, a saber: Chuveirinho (educanda da graduação), Flamboyant (educador da área de linguagens) e Caliandra (egressa da LEdoC/FUP e educadora), em homenagem a essas belas flores que integram a paisagem da Região Centro-Oeste, em especial a do Planalto Central.

Com base no aporte teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional (SI), dos Estudos de Letramento (EL) e de contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC), o presente estudo está estruturado em uma apresentação, oito capítulos e as considerações finais. A apresentação traz a justificativa, a motivação e o interesse pela presente temática, bem como o objetivo geral e a asserção geral. No Capítulo I, fizemos a contextualização da pesquisa, a partir da análise da comunidade Kalunga, dos aspectos sociohistóricos da Educação do Campo e da Licenciatura em Educação do Campo. O percurso metodológico foi descrito no Cap. II. No Capítulo III, apresentamos o arcabouço teórico com base nos Estudos de Letramento, na Sociolinguística Qualitativa e em estudos acerca dos Gêneros do Discurso. O perfil de socioletramento dos/as educandos/as da LEdoC/FUP é analisado no Capítulo IV. Os enquadres, as interações e os gêneros discursivos da LEdoC/FUP são analisados ao longo da tese, porém no Capítulo V analisamos, de forma mais aprofundada, as interações durante a pandemia e o gênero *protocolo de leitura*, desenvolvidos nas disciplinas da área de Linguagens. No Capítulo VI, analisamos o gênero *seminário* no contexto da graduação e da Especialização em Língua Portuguesa. Os saberes e fazeres identificados no material didático elaborado por egressos/as da LEdoC/FUP são analisados no Capítulo VII; as representações discentes e docentes acerca dos processos formativos, de letramentos e da educação sociolinguística da LEdoC/FUP, são analisadas no Capítulo VIII. Por fim, nas Considerações Finais retomo o objetivo geral da pesquisa e as asserções a fim de confirmá-las (ou não), e discorro acerca das contribuições desta tese para a formação de educadores/as camponeses/as.

A seguir, apresento a visão geral da tese por meio do quadro-síntese:

VISÃO GERAL DA TESE

LEdoC/FUP

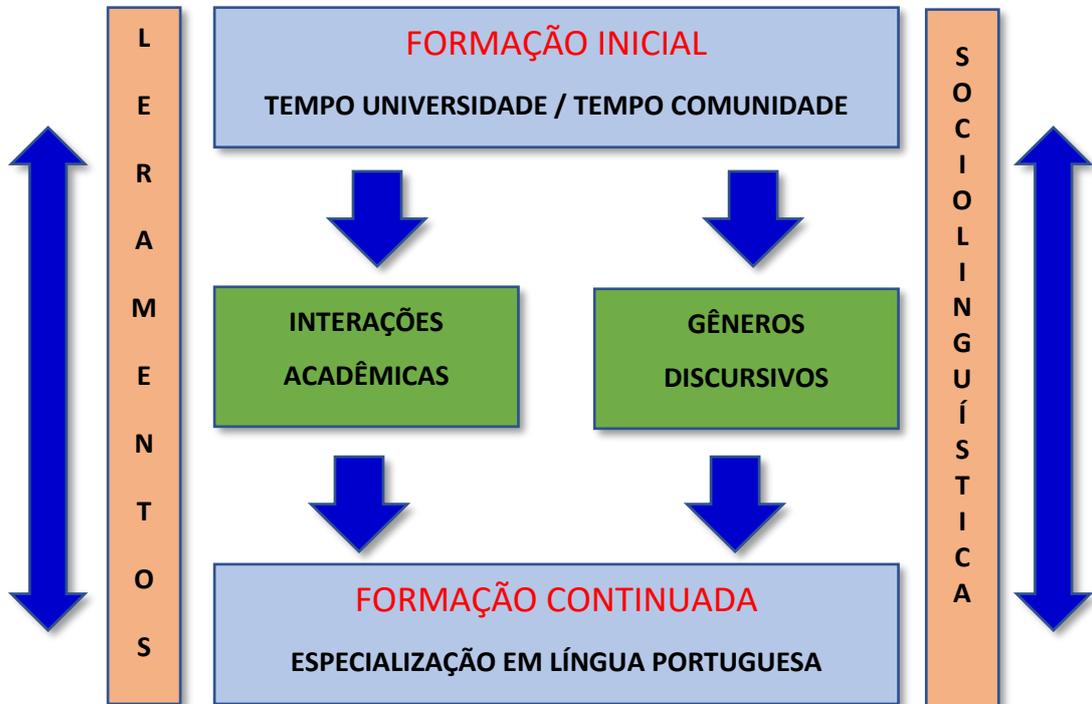


Figura 1 – Visão geral da tese
Fonte: elaborado pela pesquisadora

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA PESQUISA: POVO DO CAMPO EM AÇÃO

*A educação do campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada
De um lápis, de um trator
Precisa educador
Pra tocar conhecimento
O maior ensinamento
É a vida e seu valor
Dessa história
Nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida
Pelo que é de direito
As nossas marcas
Se espalham pelo chão
A nossa escola
Ela vem do coração
Se a humanidade
Produziu tanto saber
O rádio e a ciência
E a “cartilha do ABC”
Mas falta empreender
A solidariedade
“soletrar” essa verdade
Está faltando acontecer*

*(Letra da música “A Educação do Campo” por
Gilvan Santos)*

Neste Capítulo, abordamos questões relativas ao povo Kalunga, comunidade de origem da maioria dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, que estão inseridos em um contexto específico: o território onde vivem, desenvolvem suas atividades e experienciam a sua cultura. Trata-se dos descendentes dos primeiros quilombolas que passaram a viver na região da Chapada dos Veadeiros, no norte de Goiás e que constituem a origem da maior parte dos sujeitos desta pesquisa. Apresentamos dados sobre sua história, questões socioculturais e sociolinguísticas. Ainda neste Capítulo, mostramos como se dá o processo constitutivo da LEdoC (Licenciatura em Educação do Campo) da Faculdade de Planaltina/UnB e a implementação do Curso de Especialização em Educação do Campo na área de linguagens: Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico, destinado aos educadores do campo e discorreremos acerca do curso de extensão de alfabetização de jovens e adultos de Cavalcante-GO, o Projeto Esperançar, protagonizado pelos/as educandos/as de graduação da LEdoC/FUP como formadores locais em suas comunidades.

Desse modo, apresentamos contribuições acerca da formação inicial e continuada desses/as (futuros/as) educadores/as. Para isso, nos fundamentamos nos estudos realizados por Kleiman (1995, 2018), Sousa (2016), Molina (2017), Street (1984, 2012), entre outros.

Alguns/algumas educandos/as de graduação e da Especialização em Língua Portuguesa são do Distrito Federal e do entorno, tais como do Vale da Esperança, Virgilândia e Formosa-Goiás, e também de Minas Gerais. Entretanto, a grande maioria dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, são oriundos do território Kalunga, localizado em Goiás, por isso buscamos conhecer, mais especificamente, aspectos da cultura da comunidade Kalunga que é a região de origem da maioria desses/as educandos/as.

Apresentamos o contexto da Educação do Campo como um espaço de luta contra-hegemônica e de resistência dos povos quilombolas e camponeses, que vivem nos assentamentos dos “Sem-terra”, nas comunidades ribeirinhas e camponesas, geralmente distantes dos centros urbanos, como é o caso dos Kalunga, que são na sua maioria pretos(as) e pardos(as), com baixa renda familiar e escassez de políticas públicas voltadas para esses povos.

1.1. A Comunidade Kalunga: Seus saberes e sua cultura

Aqui todo muno é kalungueiro, só não é kalungueiro vocês que vêm de lá, mas retirantes que vêm da cidade, tudo é kalungueiro, da onde veio, da onde não veio eu não sei, porque essa história eu não sei, só sei que eu conheci todas as descendências veia, acabô e nós estamos persitando, mas tudo dentro dessa terra, tudo sendo kalungueiro” (Santina Pereira Eldeltrudes – In memorian)

A pesquisa se passa no contexto acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, no *campus* de Planaltina-DF, o que nos leva a refletir acerca da origem da maioria dos/as educandos/as deste curso, que são do território Kalunga. Quem são eles/elas? De onde vêm? Quais são seus traços culturais? Como vivem e se relacionam em sua comunidade? No Brasil há cerca de seis mil comunidades quilombolas. O território Kalunga é a maior comunidade quilombola remanescente do país.

A palavra quilombo origina-se do termo kilombo, presente no idioma dos povos Bantu, originários de Angola, e significa local de pouso ou acampamento. A maioria dos povos da África Ocidental eram nômades, antes da chegada dos colonizadores europeus, e os locais de acampamento eram utilizados para descanso em longas viagens. No Brasil

Colonial, a palavra foi adaptada para designar o local de refúgio dos sujeitos escravizados fugitivos. Quilombola é a pessoa que habita o quilombo.

As comunidades quilombolas surgiram no Brasil durante o processo de ocupação do território nacional por colonizadores europeus, ao longo do período de colonização (1500-1822), marcado pela exploração e escravização dos povos nativos (indígenas) e afrodescendentes, trazidos das colônias africanas ao Brasil pelos colonizadores. Negros e indígenas, naquela época, submetidos a uma situação degradante, se revoltavam contra as más condições de trabalho e de vida. Entre as formas de resistência e reivindicação de condições de vida dignas estava o agrupamento de pessoas escravizadas que fugiam dos seus senhores. Esses agrupamentos foram denominados de **quilombos**, ou mocambos, que reuniam várias pessoas. Os quilombos representavam a ocupação de terras para a formação de uma organização social contrária ao sistema colonial.

Nessa direção, os quilombos se caracterizam não apenas pelo isolamento e a fuga de sujeitos escravizados, mas também por sua autonomia e aproximação de modelos sociais e políticos àqueles experienciados na África. Os quilombolas desenvolviam a sua própria economia, baseada na policultura, e visavam o bem-estar de sua comunidade. As comunidades quilombolas remanescentes resistem ao processo de urbanização e lutam para preservar sua cultura e sua identidade e por melhores condições de vida, o que inclui uma educação de melhor qualidade nas escolas do campo.

A área do Quilombo Kalunga abrange os municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, na região da Chapada dos Veadeiros. O Quilombo Kalunga se estende ao longo de 253.000 hectares e é constituído por 56 comunidades. Está situado numa bela região do cerrado cercada por vales e morros, onde encontramos rios e cachoeiras.



Fotografia 1 – Casa Kalunga: Comunidade de Diadema – GO
Fonte: imagem captada pela pesquisadora durante viagem a campo.

Atualmente vivem na comunidade de Vão de Almas 215 famílias, cerca de 1.075 pessoas. No Vão do Moleque: 390 famílias, 1.950 pessoas. No Engenho II: 125 famílias, 625 pessoas. Totalizando 3.650 pessoas somente na área rural do município de Cavalcante – Goiás. Já na cidade, a estimativa é que cerca de 2.000 pessoas residam no local, totalizando 5.650 mil Kalungas no município de Cavalcante. Os outros Kalunga estão divididos entre os municípios de Monte Alegre e Teresina. Estima-se que no Quilombo tenha cerca de 9 a 11 mil pessoas [...]. A população entre 15 e 64 anos compreende 51,3% da população e 80% das residências são habitadas por mais de cinco pessoas. A taxa de escolaridade é baixa, sendo que 91% da população possui, no máximo, o ensino fundamental. (LA TIERRA¹)

Conforme a citação anterior, grande parte da população Kalunga possui baixa escolaridade, sendo assim aqueles que chegam à universidade, cerca de 7% da população, podem ser considerados uma “exceção à regra”, pois superaram os obstáculos que a vida escolar impôs àqueles que são de origem humilde e de baixa escolaridade, concluindo o ensino fundamental e médio, prosseguindo na vida acadêmica.

Um dos fatores que dificulta a conclusão da educação básica pelos/as educandos/as quilombolas é a falta ou precariedade do transporte escolar. O problema do transporte nas

¹ <https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf>

zonas rurais é um fator dificultador da continuidade nos estudos dos quilombolas e camponeses, como podemos constatar no excerto abaixo de uma educanda da LEdoC/FUP em sua autobiografia:

Excerto 1:

“O maior desafio enfrentado naquela época era a falta de transporte para ter acesso a escola, na época da alfabetização eu percorria com minha mãe e irmãos cerca de dois quilômetros para ir à escola. Ao longo do ensino médio foi aumentando as dificuldades e os quilômetros percorridos, pois a escola do campo próxima da minha casa havia sido fechada. Pra continuar o ensino fundamental tínhamos que ir até outra vicinal onde havia um grupo maior de filho de camponeses. Nesta época fiquei 2 anos afastada da escola por ser pequena e não dá conta de percorrer o caminho até escola. No ensino fundamental a distância para ter acesso à educação básica aumentou passou a ser 24 quilômetros por dia e agora percorria de bicicleta estava na 5º serie. Ao longo de dois anos enfrentei essa triste realidade com muita determinação e força de vencer um dia. Após muita dificuldade tivemos acesso a transporte escolar que passou a nos levar para uma escola na cidade, já que todas as escolas rurais próximas foram fechadas por falta de educandos/as” (QSL).

Conforme o excerto 1, ainda hoje, uma parte dos jovens prossegue na vida escolar e acadêmica fora da comunidade, devido às dificuldades de transporte. Esse é um exemplo de um desafio que crianças e jovens camponeses atravessam ao longo da vida escolar e que os obriga migrarem para regiões mais próximas dos centros urbanos. A maioria da população que permanece nas comunidades do campo são idosos/as repletos/as de saberes tradicionais, enquanto os mais jovens deixam as suas comunidades, o que dificulta a transmissão dos saberes e da cultura quilombola (e camponesa) pelos/as anciãos/as da comunidade às novas gerações.

Em épocas anteriores, havia menos escolas e era raro encontrar educadores com formação específica, e para muitos quilombolas e camponeses, o ensino superior era uma meta difícil de se alcançar, conforme o excerto do texto autobiográfico escrito por uma educanda da disciplina Leitura e Produção de Textos (doravante LPT):

Excerto 2:

“O maior sonho do meu pai era aprender a ler e escrever, mas quando ele era criança não tinha escola lá comunidade, e perdeu o pai quando ele era muito pequeno, e minha vó que criou os 6 filhos sozinha não tinha condições de levar ele para estudar em outro local, mas depois que eu meus irmãos crescemos ensinamos ele a ler e escrever e ele realizou o sonho de tirar todos seus documentos novamente, mas dessa vez com assinatura escrita”. (QSL)

O excerto 2 nos mostra a dificuldade histórica de acesso à educação no campo, representada pelas palavras de uma colaboradora da pesquisa. Embora no território Kalunga os índices de analfabetismo e o baixo nível de escolaridade ainda sejam elevados,

atualmente, uma quantidade considerável de jovens Kalunga estão sendo atendidos pelo programa de inclusão de jovens negros na educação superior, por meio de ações afirmativas como as cotas sociais e, também, pelas Licenciaturas em Educação do Campo, possibilitando o ingresso de uma nova geração, jovens negros e pardos, que saem de suas comunidades do campo (e da periferia), e retornam com nível superior de escolaridade.

Segundo Augustini e Bertoldo (2017, p. 8) “a escrit(ur)a é um dos desafios que o aluno universitário enfrenta, uma vez que se trata de um processo que faz, necessariamente, com que ele se confronte com a diferença entre os seus modos de dizer e aqueles próprios ao discurso acadêmico-universitário.” Encontra-se aí um desafio para os estudantes quilombolas e camponeses. Ainda, há na comunidade Kalunga um número expressivo de sujeitos - principalmente jovens, adultos, idosos e trabalhadores - não alfabetizados ou com baixíssima escolarização, por isso faz-se necessário um incentivo à inserção desses sujeitos à cultura letrada. Daí a importância de se investir na formação de educadores/as do campo.

Do ponto de vista cultural, o povo Kalunga é ‘festeiro’ por natureza, e mantém vivas as tradições dos seus antepassados por meio das rezas e dos festejos e folias.

É nas festas onde os santos são louvados que o povo se organiza e festeja sua identidade. As festas, assim como a religiosidade, expressam o sincretismo entre o catolicismo e as influências africanas. Há as festas de Império – que remontam aos impérios africanos, deixados no outro continente – e romarias, que se ligam às tradições católicas. Em todas as festas são louvados santos católicos e também figuras que relembram os orixás africanos. As festas também servem como ritos para celebrar as colheitas e como ritos de iniciação (namoro) e passagem (casamento). A maioria das pessoas se declara como católicas e apreciam as festas. Nestas festas, também são tradicionais as danças como a sussa (dança típica Kalunga), o batuque, catiras e o forró (La Tierra, p. 7).



Fotografia 2 – A dança Sussa

Fonte: http://quilombokalunga.org.br/PKS/?page_id=92

O povo Kalunga vive basicamente da cultura de subsistência, produzindo o próprio alimento em suas terras, trocando o excedente dos alimentos cultivados entre si. Se considerarmos aspectos como tratamento de água e esgoto e o acesso por meio de estradas e de meios de comunicação, tais como o sinal de internet e bens tecnológicos, tudo isso é bastante restrito na comunidade Kalunga. Atualmente, várias comunidades não têm permanente acesso a água para beber, pois os rios secam com a falta de chuva. No período das secas, as famílias precisam percorrer distâncias superiores a 6 km para ter acesso à água.

Apesar de apresentar algumas melhorias em relação ao passado, em pleno século XXI, ainda encontramos essa realidade na comunidade Kalunga e de outros povos do campo que são invisibilizados pelo Estado, lugares quase esquecidos em que as políticas públicas de educação e saúde, por exemplo, são praticamente inexistentes. Conhecer a história do povo Kalunga é valorizar seus saberes acumulados ao longo dos séculos, oriundos da sua ancestralidade e perceber como essa história que constitui os/as educandos/as da LEdoC está imbricada no contexto acadêmico, em uma semiose de cultura, saberes e fazeres dos povos e educandos/as quilombolas e camponeses/as.

1.2. A Educação do Campo: breves apontamentos

A constituição da Educação do Campo está atrelada a história dos sujeitos do campo, na sua maioria trabalhadores agrícolas que tentam resistir e permanecer no campo, mas que muitas vezes se veem obrigados a se deslocarem em direção às cidades por diversos motivos, sendo um deles a falta de acesso à educação para o sujeito do campo. Segundo Pinheiro (2011, p. 1) a Educação do Campo,

tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para o escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde, na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Como se vê, são muitos os desafios que os povos do campo enfrentam. E construir uma política de educação do campo que atenda a essa população invisibilizada ao longo da história faz-se urgente, pois até o poder público reconhece a dívida histórica com relação ao direito dos povos do campo à educação.

Entretanto, ao longo dos últimos vinte anos, devemos reconhecer que houve avanços em direção à implementação de uma Educação do Campo voltada aos sujeitos do campo. Ressaltamos aqui alguns marcos normativos que avançaram na regulamentação da implementação de diretrizes voltadas à Educação do Campo, tais como o Parecer CNE nº 36/2001, um estudo do tratamento recebido pela Educação do Campo nas constituições brasileiras, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002, que estabelece as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a Programas de formação inicial e continuada (BRASIL,2012).

Em 2010, a Educação do Campo é consolidada por meio do Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 1998, em que se destacam os princípios da Educação do Campo, como o respeito à diversidade, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação, a elaboração de projetos político-pedagógicos específicos, e a efetiva participação dos movimentos sociais e das comunidades do campo. Entretanto, como apontado por Villas Bôas (2016, p.18) “há uma tendência em se naturalizar a criação do PRONERA como uma decisão de reunião de gabinetes em universidades e autarquias federais em decorrência natural dos esforços por democratização da educação brasileira”, quando na verdade houve uma pressão internacional e nacional de organizações de direitos humanos e dos movimentos sociais para que fosse dada uma resposta pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso ao Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em abril de 1996, onde morreram 19 trabalhadores rurais sem terra e mais de sessenta pessoas tiveram danos físicos e psicológicos graves.

Em resposta à Marcha Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) após o massacre, foi criado o PRONERA, que possibilitou a escolarização do nível básico ao superior a milhares de trabalhadores rurais por todo o Brasil. Ao longo dos anos, nesse contexto de pressão dos movimentos sociais, as Licenciaturas em Educação do Campo surgem como uma possibilidade de formação de nível superior, com um currículo voltado para a formação de educadores do campo, com base no princípio da alternância e no respeito à identidade dos sujeitos do campo. O PRONERA executou por mais de dez anos o curso de Pedagogia da Terra e juntamente com os movimentos sociais possibilitou aos camponeses o acesso à educação em todos os níveis. De acordo com Souza (2022),

a práxis político-pedagógica do Pronera é voltada para a mudança das condições concretas existenciais e educacionais. Tem como marca a dialogicidade e horizontalidade nas relações universidade-movimento social, por mais conflituosas que possam ser essas parcerias. Essa especificidade é construída com luta e resistência, com proposições e disputas por espaço físico e teórico. (SOUZA, 2022, p. 3)

Reside aí, um dos diferenciais que constituem os processos formativos da LEdoC, que dialoga com a realidade dos povos do campo. Como podemos observar, o processo formativo da LEdoC

já têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do pólo de trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (MOLINA, 2017, p. 590)

Essa marca constitutiva, conforme ressalta a autora, perpassa a matriz curricular da LEdoC e se destaca das demais Licenciaturas pelo seu próprio processo histórico e formativo à medida em que as bases fundantes da Educação do Campo são implementadas na educação superior, porém, se para alguns a LEdoC é vista como uma política pública afirmativa, para outros é tida como uma política assistencialista que desafia a qualidade da educação superior e por essa razão, são necessárias ações de fortalecimento da Educação do Campo em todos os níveis. Nessa direção refletimos acerca das contribuições dos estudos da linguagem na formação acadêmica concordando com Sito (2016, p. 28) ao afirmar que:

acreditamos que a linguagem tem um papel crucial para que esses estudantes ingressantes por programas afirmativos sejam capazes de romper com os discursos hegemônicos e propor novas formas de produção de conhecimento, já que seu êxito acadêmico está relacionado também a como eles se relacionam com práticas acadêmicas, como as de leitura e escrita [...] Nesse sentido, formar os estudantes universitários implicaria promover ações nas quais eles pudessem aprender as práticas de leitura e escrita tanto nas formas de usar a linguagem que caracterizam seu campo profissional, quanto naquelas que caracterizam seu campo acadêmico.

E por entendermos o papel dos estudos da linguagem na construção de um curso diferenciado, resultante de políticas afirmativas, de inclusão no ensino superior, direcionamos nossa atenção para as práticas de leitura e escrita, nas interações no contexto acadêmico numa perspectiva longitudinal, desde a formação inicial até a formação continuada dos/as educadores/as do campo.

1.3. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília

Conforme exposto, as licenciaturas em Educação do Campo foram instituídas a partir das lutas dos movimentos sociais, fruto das reivindicações dos trabalhadores rurais que já pautavam esse tipo de formação específica. Três anos após a realização da II Conferência Nacional da Educação do Campo, em 2004 (cf. MOLINA, 2017), o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, localizado no Campus de Planaltina-DF, foi instituído, primeiramente, em 2007, como projeto-piloto, aprovado pelo CEPE por meio da Portaria 38 de 10 de julho de 2007, devido à carência de educadores com formação superior para atuarem no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo da Região Centro-Oeste, com o objetivo de formar educadores para atuarem nas escolas de Educação Básica do Campo.

Inicialmente, as universidades UFMG, UFBA, UFS e UnB ofertaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo que, atualmente, é ofertado por 44 instituições de ensino superior em todo o Brasil. Conforme o PPPC da LEdoC (2016, p. 44), o curso é desenvolvido de modo a formar os educandos/as para as seguintes atuações:

Na docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Matemática, Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. b) **Na gestão de processos educativos escolares**, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. c) **Na gestão de processos educativos comunitários**, entendida como formação para a atuação em projetos de apoio ao desenvolvimento sustentável e solidário do campo (GRIFO NOSSO). (PPPC., 2016, p. 44)

O trabalho docente na LEdoC/FUP parte de uma matriz curricular interdisciplinar e prevê etapas presenciais em regime de alternância com o Tempo Universidade (TU), período em que os educandos/as permanecem no *campus* da universidade e o Tempo Comunidade (TC), período em que os educandos/as permanecem em suas comunidades (nas famílias, nos assentamentos e nas escolas de inserção). Na LEdoC/FUP a maioria dos educandos/as são da região Centro-Oeste, oriundos dos quilombos da região do estado de Goiás e Tocantins, e também de assentamentos no DF e proximidades. Esse regime de alternância entre o TU

e o TC, existe somente nos cursos da LEdoC e diferencia-se dos demais cursos acadêmicos, possibilitando aos educandos/as do campo em formação uma imersão nos dois contextos que se complementam (universidade e comunidade), alternando teoria e prática numa perspectiva mais holística de formação acadêmica, integrando a tríade ensino-pesquisa e extensão e ressignificando as relações acadêmicas.

No TC os/as educandos/as desenvolvem atividades teórico-práticas, quando estão no TC refletem, juntamente com seus/suas educadores/as e colegas, acerca das atividades desenvolvidas nas comunidades, aprofundando os conhecimentos adquiridos, interrelacionando-os à sua realidade: “aos problemas e desafios socioeconômicos enfrentados em seu território de atuação docente” (PPPC, p. 40). Os/as educandos/as da LEdoC/FUP desenvolvem e participam de ações de formação no Tempo Comunidade e por meio delas podem auxiliar e transformar a vida dos educandos/as da educação básica uma vez que levam práticas reflexivas até a comunidade.

Por outro lado, a matriz curricular interdisciplinar da LEdoC também é inovadora em relação a outros cursos acadêmicos, pois integra três áreas de conhecimento, a saber: Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens, que dialogam entre si, partindo do planejamento e do trabalho coletivo docente nas três áreas. A formação por área de conhecimento capacita os/as educadores/as do campo a atuarem de maneira multidisciplinar, integrando os conteúdos e contextualizando-os. Segundo Molina (2017),

a formação por área de conhecimento promove o trabalho coletivo entre os educadores como condição *sine qua non* dessa estratégia de organização curricular”. Reside aí uma das grandes potencialidades dessa proposta formativa na direção da transformação da forma escolar atual: ao promover espaços de atuação docente por área do conhecimento nas escolas do campo, promovem-se, também, outras estratégias para produção socialização e uso do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores (MOLINA, 2017, p. 595).

Dessa forma, é realizado um trabalho acadêmico interdisciplinar que se inicia na universidade em direção às escolas de educação básica e que influencia diretamente a educação do campo, pois a interdisciplinaridade tem sido há muito tempo discutida e proposta na universidade e na educação básica, porém é muito raro encontrar práticas pedagógicas interdisciplinares nos cursos de licenciatura. Sendo assim, o trabalho coletivo por área de conhecimento desenvolvido na LEdoC/FUP torna-se diferenciado dos demais,

já que é desenvolvido nos campos de ensino, pesquisa e extensão de maneira progressiva, participativa e integrada, pois os/as educadores/as do campo são formados para atuar em suas comunidades, refletindo criticamente acerca dos seus processos formativos, inter-relacionando teoria e prática ao longo do processo formativo.

Dentre as áreas da LEdoC/FUP, destacamos a área de Linguagens por ser a área de formação da pesquisadora e foco de estudo desta pesquisa. A área de Linguagens abrange as disciplinas Arte, Literatura e Língua Portuguesa que dialogam entre si por meio de conteúdos afins, favorecendo o diálogo entre os docentes ao planejarem suas atividades numa perspectiva interdisciplinar através da organização do trabalho pedagógico, sendo estruturada em dois eixos², conforme mostra a figura abaixo:

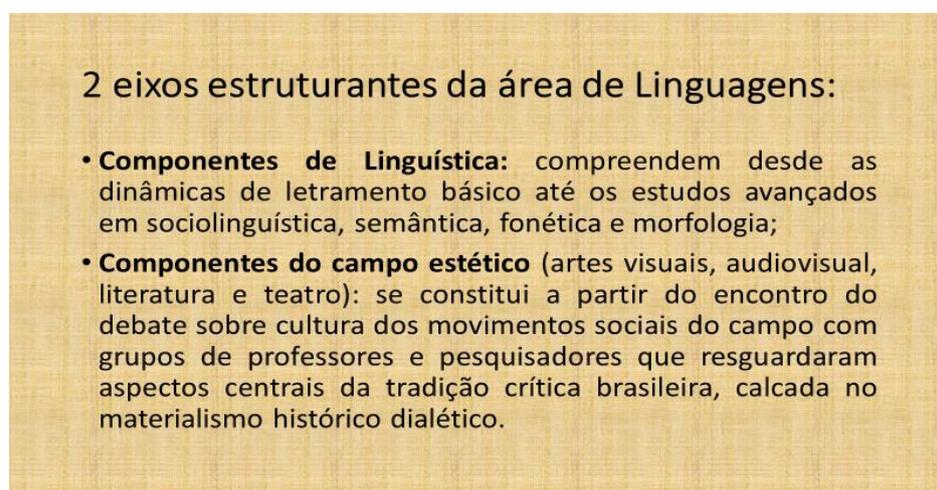


Figura 2 – Eixos estruturantes - área de Linguagens
Fonte: elaborado por Rafael L. Villas Bôas

É nessa perspectiva do trabalho interdisciplinar desenvolvido na LEdoC/FUP na área de Linguagens que destacamos as práticas pedagógicas que propiciam o desenvolvimento dos letramentos dos/as seus/suas educandos/as, pois, ao mesmo tempo, abrangem diferentes tipos de linguagens que se complementam integrando o processo formativo que dialoga com a cultura dos movimentos sociais do campo.

Todas as turmas da LEdoC/FUP têm um nome escolhido pelos próprios/as educandos/as como uma maneira de homenagear aqueles(as) que de alguma forma se destacam na história das lutas da Educação do Campo. Por exemplo, o nome da turma 14, Gabriela Monteiro, foi escolhido em homenagem a uma sem-terrinha que acompanhava os

² Material apresentado pelo Professor Rafael Villas Boas durante uma reunião da área de Linguagens.

seus pais nas viagens em luta pelo direito à terra e que faleceu após um acidente automobilístico.

Excerto 3

Homenagem a uma sem-terrinha

A Gabriella sempre representou e sempre vai representar luta e resistência [...] E para a LEdoC é uma forma de homenagear a nossa ciranda, as nossas “sem-terrinhas”, as nossas (crianças) quiombolas. Gabriella Monteiro é um nome muito forte que representa luta e resistência. Então, para nós da Educação do Campo: Gabriella Monteiro, PRESENTE! (Fonte: transcrição de vídeo gravado durante uma mística pela educanda E. M.). (NVAI)

Desde a implementação da LEdoC/FUP, passaram-se quinze anos e atualmente há cerca de duzentos educandos que estão atuando em diversos segmentos da sociedade: nas escolas, nas prefeituras, nas comunidades, especialmente no território Kalunga, e a LEdoC possibilitou o acesso ao direito à educação, historicamente negado às populações camponesas e quilombolas. Além disso, a cada dia, aumenta a quantidade de educandos/as ingressando em cursos de pós-graduação, nos concursos públicos e em outras atividades em geral, ou seja, além dos egressos estarem envolvidos em processos educativos, eles(elas) também são formados(as) para atuarem na gestão comunitária em suas comunidades como, por exemplo na Associação Quilombola Kalunga (AQK), em prefeituras e em outras associações.

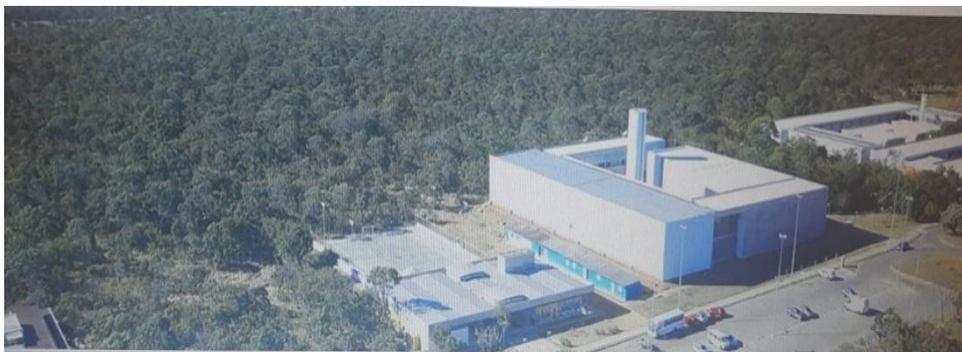
No *campus* da FUP há um alojamento com capacidade para cem educandos/as, que lá residem durante as etapas do Tempo Universidade, que inclui:

sala de estudos, espaço administrativo, Ciranda Infantil³ e lavanderia. Os quartos são coletivos, com infraestrutura básica para a permanência temporária dos estudantes com geladeira, micro-ondas, mesas para estudos. além disso o *campus* possui uma biblioteca, laboratório de informática, auditório, alojamento para os educandos/as e refeitório, que fornece as três refeições diárias aos educandos/as. (PPPC, 2016, p. 38)

O *campus* é bastante atrativo, possui vasta área verde que está integrada à arquitetura dos três prédios existentes no *campus*: um prédio, mais antigo, destinado às salas de

³ A Ciranda Infantil é um projeto de extensão de educação recreativa que recebe crianças, filhos e filhas de estudantes da LEdoC apenas durante o TU, em que os voluntários atuam de forma colaborativa. É uma importante estratégia de estímulo à permanência no curso de estudantes que não têm com quem deixar seus filhos na comunidade. (cf. PPP, 2018)

educadores, direção e secretaria do curso, e outro mais novo que comporta as salas de aulas, laboratórios, biblioteca e um auditório denominado Augusto Boal e uma lanchonete. Há, também, um pequeno prédio onde está localizado o refeitório e, abaixo do refeitório, encontramos o alojamento que acolhe os educandos/as no Tempo Universidade.



Fotografia 3 – Imagem aérea do campus da FUP
Fonte: imagem extraída do Sítio <http://fup.unb.br/>

A área verde do *campus* é repleta de vegetação do cerrado, com pequizeiros, goiabeiras, ipês, jatobás do cerrado, entre outros. Essa integração entre a área verde e arquitetura dos prédios, torna o *campus* um lugar agradável e extremamente convidativo aos múltiplos saberes compartilhados entre educandos/as e a comunidade acadêmica. A imagem a seguir é bastante simbólica, pois representa a integração dos sujeitos e a coletividade que integram as relações no curso da LEdoC/FUP. A foto foi tirada durante a realização dos 20 anos de Fórum da Educação do Campo.



Fotografia 4 – Universidade de Brasília – Campus Planaltina- Prédio das salas de aula
Fonte: imagem cedida por Mônica C. Molina

Para além da formação inicial, a LEdoC/FUP também oferta cursos de formação continuada aos/às seus/suas egressos/as, tais como: Especialização em Linguagens e Literatura (2013 a 2014), Curso de Especialização em Residência Agrária: matrizes

produtivas para a vida do campo (2013 a 2015), Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e Matemática (2014 a 2016) e o Curso de Especialização em Língua Portuguesa (2018 a 2020), que descrevemos nesta pesquisa (cf. PPPC, p. 9).

Para além das ações de ensino, a LEdoC/FUP desenvolve projetos que integram a tríade ensino, pesquisa e extensão que “vem ressignificando a relação entre a educação básica e o ensino superior na formação docente e promovendo uma ímpar articulação entre formação inicial e continuada [...]” (PPPC, 2016, p. 13). Cabe ressaltar que o curso tem como foco a formação docente para a gestão de assuntos escolares e comunitários, o que implica em promover a agência dos/as educandos/as nas comunidades em que residem e trabalham, tornando essa formação inovadora e significativa para os/as (futuros/as) educadores/as do campo, pois discutem questões e problemas relativos à terra e às suas comunidades. Assim, as ações de extensão são profundamente articuladas com a concepção de ensino e aprendizagem da Educação do Campo, numa perspectiva teórico-prática e transdisciplinar. Atualmente, o curso tem os seguintes Projetos de Extensão (cf. PPPC, 2016, p. 41):

AÇÃO DE EXTENSÃO DA FUP	TIPO DE AÇÃO
Terra em Cena	Programa
Programa de Extensão Kalunga	Programa
Educação Popular do Campo	Projeto
PREENEM-EJA: PREENEM Educação de Jovens e Adultos	Projeto
LEDOC Itinerante: Seminários nas Escolas e Comunidades de Inserção	Projeto
Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal	Projeto
Laboratório de Educação e Comunicação Comunitária FUP – Produção e Exibição de Audiovisual	Projeto
Articulação das práticas de Educação Popular no Distrito Federal, Entorno e Noroeste Mineiro por meio do Teatro do Oprimido	Projeto
Territorialidade, Meio Ambiente e Sustentabilidade no Assentamento Rio Bonito	Projeto
Educação, Linguística e Letramentos Múltiplos	Projeto
Em busca da Emancipação Humana: Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária no Noroeste Goiano, Noroeste Mineiro, Distrito Federal e Entorno	Projeto
Projeto de Educação Ciranda Infantil	Projeto
Escola da Terra	Curso
A Realidade Brasileira na Interpretação dos Pensadores Brasileiros	Curso
Formação Continuada para educadores das áreas da Reforma Agrária	Curso
Semana da Consciência Negra	Evento

I Seminário de Educação do Campo e Memória Coletiva da Luta Pela Terra em Unai	Seminário
Seminário de Tempo Comunidade Território Kalunga em Cavalcante	Seminário

Quadro 1 - Projetos de Extensão - LEdoC/FUP

Fonte: PPPC, 2016, p. 41

Conforme vimos acima, o trabalho de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido na LEdoC/FUP abrange as três áreas do conhecimento, abordando temas transversais tais como: meio ambiente, política, teatro, formação de jovens e adultos e de educadores/as. Esses temas convergem e se desdobram em outros projetos, como o Projeto esperarçar, que dialogam com as demandas de formação acadêmica dos/as educandos/as, da educação básica e de suas comunidades. Dentre os projetos de extensão destacamos os projetos da área de Linguagens:



Figura 3 – Projetos de extensão da área de Linguagens

Fonte: Slide apresentado por Rafael L. Villas Bôas durante reunião da área de linguagens.

Como exemplo de um projeto de extensão da LEdoC/FUP que vem se espraiando em outros contextos e dando frutos acadêmicos, temos o ‘Terra em Cena’, desenvolvido pelos/as educadores/as da área de linguagens, que atuam nos campos do letramento audiovisual e teatral, conforme a descrição do Projeto na página do *Facebook*,

O Coletivo Terra em Cena se constituiu em 2010 a partir de um Projeto de Extensão da UnB que pretendeu promover uma ação articulada entre as dimensões do ensino, extensão e pesquisa, no âmbito da linguagem teatral, em comunidades de acampamento, assentamento e no território quilombola dos Kalunga. Para tanto, foi constituído um coletivo de formador@s/multiplicador@s com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, que atua nas áreas, coordenando as oficinas e o processo de montagem das peças e cineclubes, e atua também como grupo de teatro da Faculdade UnB Planaltina. Com isso, se pretende recolocar em prática o processo de transferência dos meios de produção da

linguagem teatral para comunidades rurais, forjado nos anos 1960 pelo Movimento de Cultura Popular (MCP-PE) e pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), interrompido pelo golpe de 1964, e colaborar com o processo de organização social das comunidades. A Cultura e a Arte são consideradas no projeto como direitos inalienáveis, como processos formativos e como mediações fundamentais com a experiência brasileira. Em dezembro de 2016, com o coletivo enriquecido com a entrada de pessoas com trajetórias e perfis que agregaram novas possibilidades, o Terra em Cena estreou uma nova frente de atuação, o programa "Revoluções" na TV Comunitária de Brasília.⁴(FACEBOOK, TERRA EM CENA)

Vimos acima que o 'Terra em Cena', bem como os demais projetos de extensão da área de linguagens da LEdoC/FUP, tem uma atuação constante no processo formativo dos seus/suas educandos/as e estão profundamente ligados à perspectiva de formação acadêmica nas práticas de letramentos múltiplos, que incorporam diferentes gêneros e linguagens.

1.4. A Especialização em Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico

A Especialização em Educação do Campo na Área de Linguagens: Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico foi criada devido às reivindicações de egressos da Licenciatura em Educação do Campo, daquela área, que verificaram a necessidade de ampliar seus conhecimentos em Língua Portuguesa para atuarem de forma mais efetiva em sala de aula. Os/as egressos/as tiveram a necessidade de complementação dos seus estudos em linguagem, após concluírem a graduação, devido às demandas de formação que surgem a cada dia em sala de aula. Por outro lado, há uma escassez de formação continuada para educadores do campo e falta cursos de especialização de qualidade em locais afastados dos grandes centros urbanos. Estes ou são de baixa qualidade, preocupados apenas com a certificação, ou são excessivamente caros em comparação aos (baixos) salários dos/das educadores/as.

A partir dessa demanda surgiu esse curso, que foi elaborado por educadores da Universidade de Brasília, Campus Planaltina, de outras universidades Federais, da Secretaria de Educação e de outras Instâncias de Educação. Grande parte dos educadores desse curso pertencem ao Grupo de Pesquisa: Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDUC), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

⁴ Trecho extraído da página do Terra em Cena no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/terraemcena/>.

Tecnológico (CNPq). O SOLEDUC, além de atuar na pesquisa, promove a formação continuada de educadores universitários e da educação básica. É ideal desse grupo promover formação de educadores do Ensino Básico que não têm acesso com facilidade à formação continuada, que poucas vezes é organizada pelas instituições públicas ou pela própria escola onde os educadores atuam. No curso de especialização, uma boa parte dos/as educadores/as eram membros desse grupo de pesquisa.

O objetivo do curso de Especialização foi dar suporte teórico-metodológico ao docente, para elaboração de aulas mais contextualizadas e criativas, partindo da leitura de sua realidade social, interagindo também com outras realidades. Na turma de especialização havia inicialmente 40 educandos/as, desses, 36 concluíram o curso. Como dissemos na apresentação, o trabalho de conclusão final do curso foi a elaboração de um material didático que pudesse ser aplicado em sala de aula, pois os/as educadores/as queixavam-se de não possuir um livro didático que dialogasse com a realidade das comunidades camponesas.

Segundo Rodrigues e Sousa (2018, p. 88), em relatos extraídos de memoriais dos educadores-educandos/as do curso de Especialização, foi constatada uma insatisfação com relação ao livro didático adotado em sala de aula, que não contemplava a realidade camponesa, havendo “[...] pouca harmonização entre o campo, o quilombo e a cidade por meio dos livros didáticos [...]”. Ao final da Especialização, o material didático elaborado em parceria entre educadores e educandos/as do campo resultou em 15 capítulos..

A avaliação dos/as educandos/as do curso de especialização em Língua Portuguesa foi realizada no formato do gênero discursivo acadêmico (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008) *seminário*, por meio de enquadres em que os educandos/as apresentavam o capítulo elaborado por eles(as), justificando a escolha do tema e conteúdo do capítulo, relatando o processo de elaboração e as possíveis dificuldades encontradas. Além disso, os educandos/as se autoavaliaram no percurso de aprendizagem e avaliaram também o curso de especialização como um todo.

Esse formato de defesa do trabalho final de conclusão de curso também foi crucial para compreendermos o desenvolvimento dos/as educandos/as egressos da LEdoC/FUP que retornaram ao curso, e também a importância dos letramentos na trajetória acadêmica de educadores/as do campo. Em 2021, após a conclusão do curso, dois educandos quilombolas que participaram da Especialização foram aprovados no mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB.

Da mesma forma que foi aplicado um “Questionário de Socioletramento” (QS), nas turmas de LPT 4 e 5, foi aplicado o mesmo instrumento diagnóstico na turma de Especialização em Língua Portuguesa, com o objetivo de traçar o perfil sociolinguístico e de letramento dos/as educandos/as, e analisar as representações deles/as acerca do processo de elaboração do material didático. Diferentemente do questionário aplicado na graduação, o questionário da Especialização foi aplicado no formato impresso, e não digital. No Capítulo II apresentamos as respostas que revelam o perfil dos/as educandos/as e egressos/as da LEdoC/FUP.

A seguir, faremos a contextualização do projeto de extensão da LEdoC/FUP desenvolvido durante a pandemia pelos educandos/as do curso de graduação: o Projeto Esperançar

1.5. A Educação de Jovens e adultos e o Projeto Esperançar

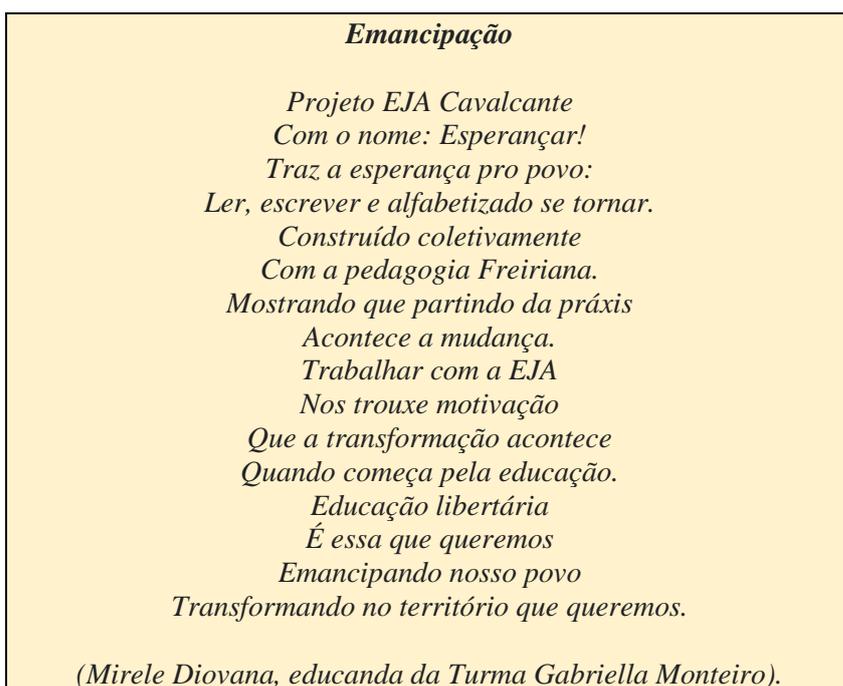


Figura 4 – Poema da educanda Mirele Diovana

Fonte: cedido pela autora

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde que foi garantida e oficializada pela Constituição Federal de 1988, tem se constituído como uma modalidade de ensino devido à crescente demanda de escolarização de sujeitos que não conseguiram dar prosseguimento aos estudos durante o período regular, e que tiveram seu ciclo escolar interrompido, também

se destina a jovens e adolescentes com defasagem escolar, que desejam concluir o ensino fundamental e médio.

A Lei 9.394/96, ou Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contempla a EJA nos artigos 37 e 38, sendo que o caput do Art. 37 aponta que “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio [...]”e, em seu parágrafo primeiro, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” Entretanto, sabemos que apesar dessa modalidade de ensino ser assegurada por lei, a EJA vem enfrentando sérios problemas como, por exemplo, o fechamento das escolas, corroborando a exclusão social de jovens e adultos que interromperam seus estudos ou que reprovaram ao longo da educação básica.

No Brasil, assim como a Educação do Campo, a EJA possui uma intrínseca relação com os movimentos sociais e populares. ONGs, igrejas, movimentos sociais, associações e universidades se propõem a suprir a ausência do Estado que promove a descontinuidade das políticas públicas brasileiras. Nessa direção, Arroyo (2011)⁵ressalta a importância dos movimentos sociais e sua relação com a educação:

[...] Os coletivos não se veem mais como destinatários; querem se afirmar como sujeitos de direitos. São eles que lutam pela escola do campo, pela escola indígena, por ações afirmativas, pelas cotas [...]. A verdade é que eles (as elites e o governo) gostariam que os povos do campo continuassem sem instrução, a fim de ocupar suas terras, seus territórios, seus quilombos e destruir sua cultura familiar e coletiva. A história mostra que, enquanto esses povos esperaram como destinatários agradecidos, não tiveram respeitados seu direito à educação.

Tendo em vista que os/as educandos/as da LEdoC/FUP são os filhos da terra escolarizados, que saem habilitados para lecionar nas escolas do campo na modalidade EJA torna-se necessária uma formação orientada, na qual o/a educador/a se constitui como um profissional reflexivo (identidade sempre em transformação) – ação-reflexão/ ensinar-aprender visando seus direitos e atentos às especificidades de sua realidade social.

⁵ Texto adaptado do professor Miguel Arroyo no II Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores. Diálogos entre Saberes e Experiências Brasileiras

Nesse sentido, observamos que a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos têm muito em comum. O que encontramos em comum entre os/as educandos/as da EJA e da LEDOC, além da trajetória de vida, da exclusão social, da luta e resistência por parte de seus movimentos sociais, é, também, a dificuldade de leitura e escrita. Porém, assim como a defasagem escolar é trabalhada de forma sistêmica na LEdoC, os sujeitos da EJA necessitam de uma formação conforme a sua realidade, que demanda práticas pedagógicas diferenciadas. Os sujeitos da EJA encontram-se à margem das práticas letradas, e por essa razão têm dificuldade de encontrar trabalho e de atuar em domínios sociais que envolvem a escrita.

No território Kalunga, ainda encontramos uma grande quantidade de sujeitos que não foram alfabetizados, ou que tiveram que abandonar os seus estudos ainda quando crianças ou jovens, sendo assim o papel dos/as educadores/as do campo é primordial nas comunidades camponesas, como podemos constatar na fala da educadora-formadora da LEdoC/FUP durante um dos encontros de formação do Projeto:

Excerto 4

EJAIT - Resgatando jovens adultos e trabalhadores

[...] então... alfabetizar jovens e adultos e idosos trabalhadores... hoje em dia a gente não fala mais só educação de jovens e adultos. É alfabetização de jovens, adultos e idosos trabalhadores. É o que a gente chama de EJAIT, né? Então, é o nosso caso em especial aqui, porque no nosso projeto tem pessoas idosas, não é? É... Parece que tem pessoas mais idosas e tem os jovens, os adultos... Enfim, tem essas 3 faixas, não é? Então o que que significa trabalhar com essa faixa etária inteira que a gente tem um grande compromisso de... É... vamos dizer assim, não é nem resgatar. É trabalhar com essas pessoas, é abrir espaço, é oportunizar aquilo que lhes foi negado ou na infância, na Juventude ou na adolescência, né? Então esse projeto ele vem para isso: educação de jovens e adultos é para isso, quem sabe um dia nós teremos uma sociedade sem precisar de alfabetizar jovens e adultos porque todos já tiveram a sua trajetória escolar normalmente, não é? Desde a infância. Quem sabe, né? A nossa luta é nesse sentido também. (NVAI)

Essa fala, em (4), corrobora a importância da formação continuada dos educandos/as da LEdoC/FUP, que aprendem por meio da ação desenvolvida nesse projeto de extensão, a importância do letramento de jovens, adultos e idosos de suas comunidades que não foram alfabetizados na idade escolar. Não somente isso, o projeto possibilita a transformação da realidade de sujeitos do campo à medida que são alfabetizados, pois o letramento desses sujeitos propicia a inserção em práticas sociais letradas em sua comunidade. E isso devido à ação formativa dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, que alfabetizam por meio práticas associadas ao dia a dia dos sujeitos em direção a um letramento ideológico.

1.6. O projeto de extensão - Esperançar

O projeto Esperançar - EJA Cavalcante teve início durante a pandemia da COVID-19, em junho de 2021, quando as aulas na universidade ainda não eram presenciais. Resultante de uma parceria entre a FUP e a prefeitura de Cavalcante-GO, tinha como objetivo a alfabetização de adultos trabalhadores, que na sua maioria não sabiam assinar o próprio nome, e que, por essa razão, haviam perdido a oportunidade de trabalhar na prefeitura deste município. Os quilombolas necessitavam participar de outras atividades que pressupunham um letramento voltado às práticas sociais, como abrir contas em banco, tirar título de eleitor, fazer compras no supermercado e na feira etc.

Coordenados por um educador e uma educadora da FUP, os/as educandos/as da LEdoC/FUP desenvolveram o projeto: Esperançar - Alfabetizando e formando os (as) trabalhadores (as) da Região de Cavalcante - GO. Inicialmente, foram formados seis núcleos de alfabetização, em diferentes localidades do município, quase todas comunidades do campo, tendo em média de 3 a 5 alfabetizandos e um formador (educando da LEdoC/FUP). As ações locais, nas comunidades quilombolas eram coordenadas por duas educandas, também da LEdoC/FUP, que intermediavam as ações entre os formadores locais, a Secretaria de Educação de Cavalcante e a Universidade.

Tendo em vista a complexidade do ato de alfabetizar, era necessária uma formação acadêmica com foco no trabalho ligado à realidade dos sujeitos camponeses. Foi, então, formada uma equipe de assessoria pedagógica (formadores da universidade) com o objetivo de subsidiar ações formativas em Cavalcante. Foi nesta equipe que colaboramos com ações formativas (à distância) voltadas ao letramento dos/as educandos/as da LEdoC na perspectiva Freiriana. Assim, os encontros de formação on-line iniciaram-se anteriormente ao início das aulas nas comunidades de Cavalcante-GO, estendendo-se ao longo do projeto até o penúltimo encontro entre formadores locais e formadores da universidade, consolidando o trabalho em grupo em que

as reuniões de planejamento e troca para elaboração e avaliação das atividades desenvolvidas nas oficinas passaram a configurar-se como espaço de compartilhamento de desafios e angústias, inerentes ao processo de desenvolvimento da profissionalidade do sujeito acadêmico [...], permitindo ao graduando objetivar-se a si próprio, isso é, compreender a dinâmica do próprio desenvolvimento, a partir da assunção da posição de agente das práticas de letramento. (LOPES, 2016, p. 98-99)

Ao final do projeto foi realizada uma avaliação na qual formadores locais e formadores da universidade avaliaram o processo da alfabetização e, também, as ações formativas desenvolvidas. Após a finalização do Projeto, as ações desenvolvidas pelos/as educandos/as da LEdoC/FUP foram reconhecidas pela comunidade Kalunga, conforme podemos verificar na fala de uma estudante egressa da LEdoC/FUP, jovem, negra, Quilombola, coordenadora local do projeto, representando Secretaria de Educação de Cavalcante, como madrinha das turmas, que compôs a mesa de formatura do Projeto Esperançar.

No enquadre da cerimônia de formatura dos/as educandos/as da EJA em Cavalcante-GO em (5), estiveram presentes além dos formandos/as e seus familiares, professores/as da FUP, representantes da prefeitura (que incluía o prefeito da cidade, egresso da LEdoC/FUP), entre outros, foi constituída uma mesa de abertura do evento, cujas falas foram registradas por um professor da área de linguagens que fez a cobertura do evento e que socializou o registro com o grupo de professores da FUP.

No cenário, além da mesa oficial, havia o público, que na grande maioria era formado por quilombolas do território Kalunga, parentes e amigos dos formandos, um público ratificado: homens e mulheres do campo, havia também havia educandos(as) da LEdoC/FUP, dando apoio ao evento e incentivando os formandos durante a cerimônia de formatura. No excerto a seguir destacamos o discurso da madrinha do Projeto, à época coordenadora local do Projeto e egressa da LEdoC/FUP.

Excerto 5:

Discurso de uma egressa da LEdoC/FUP durante a formatura do Projeto Esperançar⁶
Que bom que estamos aqui hoje com alunos que há um tempo atrás não tiveram a oportunidade de escrever seu nome. Quero parabenizar a vocês que com tantas tarefas cotidianas se dispuseram a aprender a ler e escrever. Os alfabetizadores assumiram a tarefa, enfrentaram o trabalho e fizeram isso de coração. O projeto Esperançar Alfabetizando jovens e adultos em Cavalcante, quando começamos, não tinha nem um centavo de recurso, mas tivemos a força e a coragem. Temos uma base fundamental, que são os nossos representantes aqui presentes nesta mesa. [...]Eu já tinha feito o esforço para que minha mãe aprendesse a escrever o nome. Minha mãe tirou a identidade e pensou “agora tá tudo bem”, mas quando foi tirar o título digital ela percebeu que não sabia mais escrever o nome, e daí veio o desespero dela, e nosso da família. É hora de contribuirmos com cada um de nossos entes queridos, e quero parabenizar xxx, por ter pensado nesse público que passou muito tempo invisibilizado. É preciso que a gente se lembre dos mais velhos que não tiveram oportunidade

⁶ Transcrição realizada pelo Professor Dr. Rafael Litvin Villas Bôas, da fala de uma egressa da LEdoC, coordenadora local do Projeto Esperançar.

antes, mas é preciso também que eles queiram. Com a metodologia que foi utilizada muitos deles puderam escrever seus nomes em quatro meses. Quero agradecer à mesa por ter confiado a mim ser a madrinha de sete turmas com cinco alunos em cada turma. Foi assim que decidimos a metodologia para que tivéssemos um resultado positivo. O próximo passo é dizer: vamos tirar a identidade, hoje já posso ser a dona da minha conta no banco, porque muitos constrangimentos essas pessoas têm passado, porque precisam de terceiros para representar os seus bens.

Durante o discurso, a egressa rememora fatos que envolvem o letramento familiar, de sua mãe, e dos formandos. Primeiramente, ela ressalta o fato dos formandos, que não sabiam assinar a o próprio nome devido a não terem frequentado a escola, e que se dispuseram a frequentar o curso de extensão da LEdoC/FUP já adultos, em meio às adversidades da vida de quem volta a estudar tardiamente, nesse momento trazemos à tona o processo de exclusão escolar que a maioria estudantes negros sofrem ao longo de suas vidas. Estes interrompem os seus estudos durante a fase de escolarização quando mais jovens e, quando mais velhos, são cobrados da sociedade a proficiência em leitura e escrita nos diversos contextos das práticas sociais, em que compreendemos “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais.” (SOARES, 2004, p. 24).

Compreendemos na fala da egressa que quando a escola não consegue cumprir o seu papel como agência de letramento, outras possibilidades surgem. Nesse sentido, quando encontramos na família alguém alfabetizado, este pode também ser um mediador no processo de alfabetização e letramento de seus familiares.

Continua sua fala, enfatizando o trabalho realizado pelos/as alfabetizadores/as (estudantes de graduação da LEdoC/FUP) e relembra que ela mesma (egressa da LEdoC/FUP), ensinara a mãe a escrever o nome, e que por isso sua mãe conseguira obter um documento de identidade, porém quando precisou tirar o título de eleitor digital já havia se esquecido da sua assinatura. Segundo Rojo (2009), a família é a primeira responsável pelo contexto dos letramentos iniciais, sendo sua influência parte da esfera dos letramentos vernaculares, ou não regulados, não controlados ou não sistematizados por instituições.

O fato rememorado pela egressa nos faz refletir que somente saber “desenhar o nome” não é suficiente para garantir uma efetiva participação dos sujeitos em práticas letradas e que “a leitura e a escrita são habilidades que necessitam ser desenvolvidas, pautando-se numa abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais” (VIANNA et al, 2016, p. 36).

Nesta fala, o discurso da egressa aborda questões como o papel da família no letramento familiar, que se inicia no interior dos lares e, também, o letramento como prática

social (STREET,1984, 2012), pois na sociedade atual é fundamental saber assinar o próprio nome para termos o direito de tirar os documentos requeridos pelo Estado e utilizar a escrita nas transações bancárias e em outras situações cotidianas em que o letramento tem o seu papel (STREET,1984, 2012).

Ao refletir acerca da importância do letramento na vida de sua matriarca e dos demais formandos(as), implicitamente refere-se ao poder exercido pelas instituições oficiais e pelo estado, que demanda um letramento dos cidadãos em geral, mas que não investe em políticas públicas e programas de letramento voltados aos adultos que não tiveram a chance de frequentar, ou quase não frequentaram a escola.

Importante ressaltar, também, nesse contexto, o protagonismo dos/as educandos/as da LEdoC/FUP nesse curso de extensão: o papel da egressa da LEdoC/FUP e coordenadora do Projeto, atualmente Secretária de Educação de Cavalcante - GO, e dos/as alfabetizadores/as, educandos/as da LEdoC/FUP em formação inicial, que ensinaram aos membros de sua comunidade a importância do letramento em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste Capítulo, apresentamos o contexto da Licenciatura em Educação do Campo, com destaque para a Comunidade Kalunga, território de origem da maioria dos/as educandos/as da LEdoC, desde a turma 5 deste curso. Discorremos acerca dos aspectos sócio-históricos e identitários relevantes da comunidade Kalunga de Cavalcante-GO. Com base no PPPC da LEdoC/FUP, descrevemos os princípios teóricos do currículo do curso e da Educação do Campo.

Apresentamos o curso de Especialização em Língua Portuguesa, ofertado aos/às egressos/as da LEdoC/FUP, realizado voluntariamente por seus educadores/as e colaboradores/as, cujo trabalho de conclusão do curso foi a produção de um material didático voltado à formação continuada de educadores/as do campo e da cidade. Esse material didático será analisado no Capítulo VII desta Tese.

Descrevemos o curso de extensão o Projeto Esperançar do qual participei como formadora e que foi protagonizado por educandos/as em formação inicial da LEdoC/FUP, que atuaram como educadores/as alfabetizadores/as em suas comunidades, e cuja culminância deu-se na cerimônia de formatura em Cavalcante-GO, revelando a importância deste curso de extensão para a prática de letramentos sociais (STREET, 1984), que possibilitou aos/às membros da comunidade Kalunga a emancipação de sujeitos jovens, adultos e trabalhadores do campo que, ao serem alfabetizados, podem, atualmente,

participar efetivamente de práticas sociais letradas dentro e fora de suas comunidades. Tal ação educativa e social só pode ser realizada devido ao envolvimento desses/as educandos/as que se dispuseram a atuar como educadores/as alfabetizadores/as no projeto de extensão.

No Capítulo a seguir, iremos apresentar o percurso teórico-metodológico que constituiu a pesquisa.

CAPÍTULO II

PERCURSOS METODOLÓGICOS: A ARQUITETURA DA TESE, ETNOGRAFIA E NETNOGRAFIA

Com a finalidade de analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP, discorreremos neste Capítulo, acerca dos percursos teórico-metodológicos da pesquisa com base na Etnografia Crítica (THOMAS, 1993; MACEDO, 2010); Netnografia (KOZINETS, 2010); Etnografia da Comunicação (HYMES, 1972, 1986) e Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE E RAMALHO, 2009; RAMALHO & RESENDE, 2011), entre outros. Apresentamos as perguntas exploratórias, os objetivos, a asserção e as subasserções da pesquisa, o campo de pesquisa e os participantes, delimitando a construção do *corpus* e as categorias linguísticas que utilizamos para a análise de dados.

2.1. Etnografia Crítica e Etnografia da Comunicação

A fim de compreendermos a contribuição das práticas de letramentos múltiplos nos enquadres interacionais de formação dos educandos da LEdoC/FUP, a orientação metodológica que foi aplicada ao processo de pesquisa consistiu na adoção de princípios da etnografia crítica qualitativa (THOMAS, 1993; MACEDO, 2010) e da Etnografia da comunicação com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Qualitativa Interacional e dos Estudos do Letramento. A etnografia crítica, diferente da etnografia convencional que “descreve o que é”, pergunta “o que poderia ser” (THOMAS, 1993) o fenômeno cultural e

[...] tem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados significativamente valorizados. Nestes aspectos, valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa fenomenológica, que orienta ser impossível compreender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (MACEDO, 1998, p. 144)

Desenvolvemos, portanto, uma análise das práticas pedagógicas (de letramentos) na universidade, observando os problemas (acadêmicos e sociais) que são compartilhados pelos educandos/as quilombolas e camponeses da LEdoC/FUP, por meio da inserção no universo acadêmico e para além dele, a fim de compreendermos as manifestações simbólicas presentes nesse contexto, já que as dificuldades acadêmicas vivenciadas por esses educandos/as na formação inicial podem se perpetuar ao longo da carreira docente.

Como vimos, a etnografia crítica procura encontrar formas de romper com o processo de estagnação por meio da exposição descritivo-interpretativa e do questionamento dos mecanismos de controle e de poder que estabelecem o senso comum e a hegemonia. Seus problemas sociais são compartilhados pelos membros de determinada comunidade, implicando, às vezes, a isenção de responsabilidades de certos grupos que consideram problemas sociais como problemas dos outros.

Buscamos assim desvelar o que se encontra na superfície dos processos de ensino e aprendizagem dos colaboradores, os valores, as crenças e atitudes e ideologias que norteiam as práticas pedagógicas. Carspecken (1996) considera a etnografia crítica como uma forma de ativismo social. Os pesquisadores que se utilizam dessa abordagem consideram a sociedade contemporânea injusta, desigual e opressora para muitas pessoas e grupos e assumem que desejam contribuir para que esse quadro seja transformado.

Desse modo, a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos de um estudo como “descartáveis e com fins meramente utilitários” (MACEDO, 2010), ao invés disso, percebe a necessidade de construção do conhecimento em conjunto, em que pesquisador e colaboradores, inseridos em uma relação dialógica, compartilham o conhecimento. Desse modo, o processo epistemológico constitui-se em um modo intercrítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Sua convicção parte do princípio de que não há ciência imparcial, e que esse saber é parte das pautas sociais concretas.

Avançando nos estudos etnográficos, a partir de 1970, os pesquisadores da área de Educação começam a fazer uso da Etnografia a fim de compreender os fenômenos educacionais, utilizando-os cada vez mais nas últimas décadas. De natureza qualitativa e interpretativa, a etnografia consiste em compreender e aprender com o “outro”, “*ethnoi*” que significa “os outros”, (os bárbaros, os não gregos) e “*graphos*”, que significa registro escrito. Como vimos, em suas pesquisas, os etnógrafos participam durante extensos períodos, na

vida diária da comunidade que estudam, observando os acontecimentos, fazendo perguntas e reunindo as informações acerca de determinada cultura, que é seu objeto de estudo.

A pesquisa etnográfica em educação não se reduz a um método somente, pelo contrário, pode agregar outros métodos de pesquisa e coleta de dados. A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser bastante utilizados em pesquisas educacionais, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros.

No âmbito do ensino, são realizados estudos focalizando, neste caso, a universidade, os atores sociais, as formas de organização pedagógica, as diferentes práticas de ensino, a interação professor/aluno, entre outros aspectos, ou seja, a etnografia delinea outros traçados para além daqueles desenvolvidos na etnografia antropológica. Desse modo, nas pesquisas de natureza etnográfica desenvolvidas no contexto educacional, o investigador deve concentrar seu olhar nas diferentes situações de interação nas mais variadas práticas empreendidas pelos participantes ou colaboradores, tendo uma atenção cuidadosa com o processo, isto é, com o curso em que as atividades seguem, e não com o produto ou resultados (cf. ANDRÉ, 2012).

Espera-se, assim, que os educandos/as e egressos/as da LEdoC/FUP constituam-se em educadores-pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, os/as educandos/as são provocados/as a problematizar suas ações e as práticas da instituição, e a elaborar projetos seguidos de intervenção.

Como vimos, em suas pesquisas, os etnógrafos participam da vida diária da comunidade que estudam, observando os acontecimentos, fazendo perguntas e reunindo as informações acerca de determinada cultura, que é seu objeto de estudo. No contexto acadêmico, a descrição e observação etnográficas nos ajudam a analisar as práticas pedagógicas e discursivas, desvelando como essas ações, rotinas, atitudes e crenças que regem o dia a dia dos educadores/as e educandos/as são regidas por forças sociais e culturais.

2.2. Netnografia

Numa perspectiva netnográfica, a pandemia da COVID-19 levou-nos a direcionar o olhar às interações virtuais de aprendizagem, uma vez que foram suspensas as aulas presenciais a fim de que vidas fossem preservadas. Ampliando os estudos acerca da etnografia da comunicação, em que não havia internet à época, vamos em direção à netnografia da comunicação. Com o uso de novas tecnologias de interação como o celular e o *notebook*, e o uso da internet em rede, surgem novas formas de interação em ambientes virtuais, em ações síncronas e assíncronas, para além das interações face a face, pois à época de Hymes não havia a internet, por isso trouxemos os princípios da etnografia da comunicação para o contexto virtual.

A netnografia, neologismo criado por Kozinets em 1996, em sua tese de doutorado durante estudo das sagas Star Wars e Star Trek, foi utilizada, em seguida, no mercado de marketing, legitimando o termo e os procedimentos usados na pesquisa. Neste estudo a netnografia nos possibilita analisar as interações virtuais e os gêneros discursivos na sala de aula virtual, por meio de gravações, nas interações no *WhatsApp* e via e-mail. Com uma abordagem da etnografia/netnografia mista, que combina a coleta e geração de dados em interações online e por também por meio do contato face a face (KOZINETS, 2014, p. 10). Nesse sentido analisamos o contexto micro das interações face a face e virtuais, interrelacionando-os ao contexto macro, concordando com Hanks (2008, p. 174) ao definir conceito de contexto como “um conceito teórico, estritamente baseado nas relações” e ampliando o conceito de comunidade (de prática), que o autor define como “um grupo de pessoas que compartilham interação social” (KOZINETS, 2014, p. 176) no ciberespaço da comunicação mediada por computador ou tecnologia.

Neste estudo, destacamos elementos das interações entre docentes e discentes da comunidade acadêmica que representam os valores, crenças, sentidos e ideologias que perpassam essas interações e que se configuram em aspectos relacionados ao letramento acadêmico.

Segundo Kozinets (2014, p. 47) há duas formas de levantamentos de dados *online*:

Primeiro, são pesquisas que tratam de tópicos online e nos revelam aspectos dessas comunidades e da cultura online. Segundo, são levantamentos que tratam de outros tópicos não diretamente relacionados a essas comunidades ou culturas virtuais, mas que estudam tópicos relacionados aos membros de uma comunidade online.

Nesta investigação nos deteremos na segunda forma de levantamento, na identificação de aspectos interacionais-discursivos relevantes à formação acadêmica dos educandos/as da LEdoC/FUP. Nos processos de aprendizagem há diferenças e semelhanças entre a interação mediada por computador (ou celular) no contexto virtual de ensino e na interação face a face do ensino tradicional, conforme veremos no quadro a seguir:

CARACTERÍSTICAS	INTERAÇÃO PRESENCIAL	INTERAÇÃO VIRTUAL
Tipo de interação	Síncrona	Assíncrona e síncrona dependendo do contexto
Meio de interação	Face a face	Mediada por computador
Espaço/Tempo	Espaço e tempo partilhado	Referencial espaço/tempo (geralmente) não partilhado, porém são partilhados durante <i>lives</i> e conversas síncronas.
Canal	A própria voz, projetor	Whatsapp, Youtube e plataformas virtuais de aprendizagem
Relação educador(a)/educando(a)	Atendimento coletivo (entre a turma), e individualizado nas carteiras	Atendimento coletivo e individualizado, via mensagens no privado ou por e-mail
Contato educador/educadora	Contato mais difícil (presencial/horário e local combinados)	Contato mais fácil (virtual/e-mail)
Formas de interação	Aulas expositivas e dialogadas	Aulas expositivas e dialogadas via remota
Condição de interação	Condição de educador(a) e educando(a) estarem fisicamente presentes	Condicional ao sinal da internet

Quadro 2 – Características das interações
 Fonte: elaborada pela pesquisadora

Vimos, portanto, que em ambos os ambientes de aprendizagem (remoto e presencial) há características que ora se assemelham, ora se distanciam e que podem ser facilitadores do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de letramento, dos sujeitos interagentes. Na

LEdoC/FUP, a condição do sinal da internet é um dificultador da aprendizagem, uma vez que muitos/as educandos/as não têm acesso à internet.

A seguir, apresentamos a questão-problema da pesquisa, as perguntas exploratórias, os objetivos, as asserções e subasserções desta pesquisa.

2.3. Perguntas exploratórias

No curso dessa pesquisa, investigamos a formação inicial e continuada de educadores/as, focando nosso estudo, principalmente, nas práticas pedagógicas de formação no âmbito da LEdoC/FUP: durante as práticas de formação dentro e fora da sala de aula, nas reuniões, seminários e debates, presenciais e online, realizados no contexto da LEdoC, bem como as relações de interação entre os educandos/as, educandos/as e educadores, refletindo acerca dos letramentos na formação acadêmica da área de linguagem.

Tendo em vista a importância da educação sociolinguística e dos letramentos da LEdoC/FUP na formação docente, esta pesquisa pretende responder às seguintes questões:

- Qual é o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as da LEdoC na formação inicial e continuada?
- Como se dão as interações que identificam a educação sociolinguística e as práticas de letramento ao longo da formação acadêmica (inicial e continuada) de educandos/as da LEdoC/FUP?
- Quais letramentos na LEdoC/FUP corroboram a formação acadêmica e profissional de educadores/as do campo?
- Como a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos são abordados nos gêneros discursivos do material didático elaborado por egressos/as da LEdoC/FUP?
- O que revelam as representações de educandos/as e educadores acerca do letramento acadêmico e da educação sociolinguística na LEdoC/FUP?

2.3.1. Questão-problema de pesquisa

Qual a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística na Licenciatura em Educação do Campo, área de linguagens, para a formação docente ao longo da trajetória acadêmica?

2.3.2. Objetivo geral e Asserção geral da pesquisa

Objetivo geral:

Analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP.

Asserção geral:

Os letramentos e a educação sociolinguística desenvolvidos na LEdoC/FUP se materializam nas interações e gêneros discursivos mediante práticas que contribuem para a formação inicial e continuada de educadores/as camponeses/as, revelando desafios, avanços e contribuições na sua formação, que ratificam a importância deste curso acadêmico no contexto da Educação do Campo da Região Centro-Oeste.

2.3.3. Objetivos Específicos

- I. Identificar, mediante o questionário de socioletramento, o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as da LEdoC nas turmas de leitura e produção de textos (formação inicial) e na turma de Especialização em Educação do Campo na área de Linguagem (formação continuada).
- II. Descrever enquadres de (inter-)ação da graduação (formação inicial) e da Especialização (formação continuada) que identificam a educação sociolinguística e os letramentos na formação crítica de educadores do campo da LEdoC/FUP
- III. Analisar no material didático da Especialização da LEdoC/FUP os gêneros do discurso que identificam a educação sociolinguística e os letramentos das comunidades camponesas.
- IV. Analisar as representações discentes e docentes acerca dos avanços e desafios do letramento acadêmico na LEdoC/FUP.

2.3.4. Subseções

- I. O questionário de socioletramento, procedimento de pesquisa etnográfica e diagnóstico, possibilita conhecer o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as quilombolas e camponeses/as e identifica suas características identitárias e socioculturais relevantes em seu processo formativo.
- II. As interações e os gêneros discursivos identificam a educação sociolinguística e os letramentos na trajetória acadêmica de quilombolas e camponeses, propiciando o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação crítica dos educandos/as da LEdoC/FUP.
- III. O material didático produzido por egressos da LEdoC/FUP é de suma importância para a educação do campo, pois aborda a cultura, os valores e crenças das comunidades camponesas, por meio de gêneros discursivos que desenvolvem a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos dos povos do campo.
- IV. As representações de educandos/as e educadores/as da área de linguagens acerca dos letramentos na LEdoC revelam avanços e desafios na trajetória acadêmica dos educandos/as quilombolas e camponeses, e apontam caminhos possíveis na formação acadêmica de educadores/as do campo.

A seguir, apresentamos, resumidamente, o quadro teórico-metodológico que norteou esta pesquisa:

LETRAMENTOS E VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA: O REFLETIR E O AGIR NA FORMAÇÃO DOCENTE DE POVOS DO CAMPO
QUESTÃO-PROBLEMA DA PESQUISA
Qual a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística na Licenciatura em Educação do Campo, área de linguagens, para a formação docente ao longo da trajetória acadêmica?
PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS
Qual é o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as da LEdoC/FUP em sua formação inicial e continuada?

Como se dão as interações das práticas de letramento e da educação sociolinguística ao longo da formação acadêmica de educandos/as da LEdoC/FUP?
O que revelam os gêneros discursivos no material didático elaborado por egressos/as da LEdoC/FUP?
Quais são as contribuições, os avanços e os desafios do letramento acadêmico segundo as representações discentes e docentes da LEdoC/FUP?
OBJETIVO GERAL
Analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP.
ASSERÇÃO GERAL
Os letramentos e a educação sociolinguística desenvolvidos na LEdoC/FUP se materializam nas interações e gêneros discursivos mediante práticas que contribuem para a formação inicial e continuada de educadores/as camponeses/as, revelando desafios, avanços e contribuições na sua formação, que ratificam a importância deste curso acadêmico no contexto da Educação do Campo da Região Centro-Oeste.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>I - Identificar, mediante questionário de socioletramento, o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as da LEdoC na graduação e na especialização na área de linguagens;</p> <p>II - Analisar enquadres de (inter-)ação da graduação (formação inicial) e da Especialização (formação continuada) que identificam os letramentos e a educação sociolinguística na formação de educadores/as camponeses/as da LEdoC/FUP.</p> <p>III - Analisar no material didático da Especialização da LEdoC/FUP os gêneros do discurso que identificam a educação sociolinguística e os letramentos das comunidades camponesas.</p> <p>IV - Analisar as representações discentes e docentes acerca dos avanços e desafios do letramento acadêmico na LEdoC/FUP.</p>

SUBASSERÇÕES

I - O questionário de socioletramento, procedimento de pesquisa etnográfica e diagnóstica, possibilita conhecer o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as camponeses/as e identifica características socioculturais relevantes em seu processo formativo;

II - Nos enquadres de (inter)ação da LEdoC/FUP são desenvolvidas práticas pedagógicas que ressaltam os letramentos e a educação sociolinguística na trajetória acadêmica dos sujeitos camponeses e favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação acadêmica crítica;

III - O material didático produzido por egressos da LEdoC/FUP é de suma importância para a educação do campo, pois aborda a cultura, os valores e crenças das comunidades camponesas, por meio de gêneros discursivos que desenvolvem a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos dos povos do campo.

IV - As representações de educandos/as, e educadores/as da LEdoC/FUP revelam contribuições, avanços e desafios na trajetória acadêmica de camponeses/as e demandam reflexões e ações em sua formação acadêmica.

Quadro 3 – Movimento metodológico da pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O desenvolvimento acadêmico dos/as educandos/as da LEdoC/FUP constitui-se como um problema de cunho social à medida que pressupõe uma formação acadêmica voltada aos (futuros) educadores do campo que chegam à universidade com letramentos diversos daqueles encontrados na academia, e que atuarão nas escolas de educação básica. As relações e interações nos eventos de letramento da LEdoC/FUP, em determinado sentido, podem legitimar práticas pedagógicas transformadoras que poderão até mesmo ser desencadeadas na educação básica. Por outro lado, as representações dos/as educadores/as e educandos/as nos auxiliam na compreensão acerca da universidade como espaço de letramento(s) e formação docente em meio ao desafio da inclusão e da diversidade no contexto acadêmico. Nesse sentido, é ressaltada a importância dos letramentos na formação acadêmica (inicial e continuada) de educadores/as do campo.

Os eventos de letramento que analisamos não dizem respeito somente às atividades que envolvem diretamente a leitura e a escrita acadêmicas, mas também a outras construções de significados relacionadas ao trabalho de educandos/as e educadores da LEdoC/FUP no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, relacionados aos projetos de extensão,

seminários e ações dos educandos no Tempo Comunidade. Essas atividades contemplam assuntos pedagógicos que propiciam a reflexividade acerca de temas relevantes no contexto acadêmico e para além deste, associada também ao contexto da realidade das comunidades quilombolas e camponesas.

Partindo das análises interacionais das práticas de letramento dos educandos/as da LEdoC/FUP, podemos refletir sobre as dinâmicas da formação inicial e continuada dos educandos/as e sua relação com o desenvolvimento acadêmico e profissional. Na interação entre textos e eventos, investigamos em nível interacional, como os modos de interagir, de representar e de identificar(-se) dos/as colaboradores/as caracterizam uma formação acadêmica crítica.

2.4. Os percursos da pesquisa: trabalho de campo e geração de dados de natureza (net)etnográfica

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida com educadores/as em formação inicial (durante a graduação) e educadores/as (egressos/as) na formação continuada (durante a Especialização em Língua Portuguesa), entre 2018 e 2021, ao longo das interações com os participantes surgiam as demandas de formação: durante as aulas da LEdoC/FUP e nos encontros do curso de Especialização em Língua Portuguesa e nos projetos de extensão no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade.

Nas interações acadêmicas foram tratados temas, tais como: gêneros textuais e BNCC, produção de textos, argumentação, tópicos de morfossintaxe, protocolos de leitura, alfabetização, dentre outros, em que educandos/as e educadores-egressos eram auxiliados pela pesquisadora-colaboradora no processo de formação acadêmica e profissional na área de linguagens. Dessa forma, esta pesquisa desenvolve uma cultura de análise das práticas, dando ênfase em uma reflexão crítica conjunta, ocasionando uma ação autotransformadora – tanto o cotidiano acadêmico, quanto os participantes são transformados durante o processo (VASCONCELOS, 2013).

No quadro a seguir, delimitamos o campo da pesquisa e os participantes:

CAMPO DE PESQUISA	PARTICIPANTES
Turmas de graduação	87 educandos/as e 4 educadores/as
Turma de Especialização em Língua Portuguesa	23 Educandas/os

Quadro 4 – Campo de pesquisa e participantes

Fonte: elaborado pela pesquisadora

2.4.1. Instrumentos de coleta e geração de dados

A partir das interações acadêmicas na LEdoC/FUP, utilizamos, como procedimentos metodológicos para a coleta e geração de dados, a observação participante, as notas de campo, gravação dos encontros de formação e as entrevistas com educandos/as e educadores, além do material didático produzido pelos egressos da LEdoC/FUP, de *print-screens* das interações virtuais e questionários de socioletramento (QS). Esses procedimentos metodológicos têm um importante papel no contexto da pesquisa etnográfica e colaborativa, e para a compreensão das experiências, da cultura e dos significados da Educação do Campo, compartilhados durante as práticas acadêmicas da LEdoC/FUP.

Sobre a observação participante, partimos do pressuposto que todo trabalho de campo se inicia com uma negociação com as pessoas que nos darão acesso ao local de pesquisa. Inicialmente, fiz o contato com os educandos/as e educadores da LEdoC/FUP; inserindo-me no contexto etnográfico e me apresentando como professora pesquisadora e colaboradora, informando que estaria participando das ações pedagógicas como professora voluntária nos cursos de graduação e de Especialização. Participei de forma colaborativa das ações acadêmicas, auxiliando os educandos/as em relação as suas dúvidas e dificuldades, compartilhando suas experiências e estreitando relacionamentos numa imersão etnográfica.

As notas de campo integram percepções e interpretações sobre os momentos da pesquisa. Essas percepções me oportunizaram refletir sobre a prática particular investigada, sobre a metodologia utilizada ao longo da pesquisa e sobre as relações entre os membros colaboradores e pesquisadora. Além disso, as percepções me ajudaram a redimensionar as ações da pesquisa de campo.

A entrevista semiestruturada teve o objetivo de identificar as representações de educadores e educandos com relação às principais dificuldades e potencialidades da

formação inicial e continuada da LEdoC/FUP, desvelando possíveis significados e relações de poder nas práticas acadêmicas.

O questionário de socioletramento foi aplicado na disciplina e de Leitura e Produção de Textos 4 e 5 e na turma de Especialização em Língua Portuguesa, com o objetivo de revelar aspectos identitários, socioeconômicos e culturais dos/as educandos/as da LEdoC/FUP.

Os vídeos também tiveram um importante papel na pesquisa etnográfica. Diante das especificidades que envolvem a etnografia educacional, Erickson (1988) argumenta a possibilidade de recorrer à microetnografia através do registro de vídeos. Segundo o pesquisador, a possibilidade de confrontar registros do diário de campo, entrevistas, grupos focais e registro audiovisual de como foi desenvolvida a atividade na sala de aula, e também nos demais contextos acadêmicos, torna a análise mais profícua. Com o vídeo, o pesquisador tem a oportunidade de rever o registro várias vezes, e pode colher a opinião de outro etnógrafo. As gravações de vídeos foram realizadas tanto presencialmente, como também virtualmente.

Os materiais didáticos nos revelam aspectos da cultura e identidade dos povos do campo que são imprescindíveis à formação acadêmica e profissional dos educadores do campo, onde encontramos atividades relacionadas aos festejos, às crenças, à linguagem e ao conhecimento Kalunga.

Os *print-screens* são fontes de dados que encontramos nos contextos virtuais de interação, principalmente no decorrer das interações coletivas entre educadores e educandos/as que estão impossibilitados de se encontrarem presencialmente, levando-se em conta, também, que durante a pandemia da COVID-19 as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas por um longo período.

2.5. Delimitação do corpus da pesquisa

Na construção do *corpus* principal analisamos os dados etnográficos, tais como entrevistas, notas de campo e gravações dos encontros de formação e das atividades pedagógicas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade e documentos que tratam acerca da Licenciatura em Educação do campo tais como o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC). A triangulação de dados permite o acesso a diferentes perspectivas (numa perspectiva multidimensional) sobre o objeto estudado, acerca das (inter)ações e representações de educadores/as sobre letramento e formação continuada na universidade,

segundo o que é preconizado nos documentos formais. Apresentamos, a seguir, o *corpus* principal da pesquisa:

DADOS DE NATUREZA (NET)ETNOGRÁFICA	
NVAI	Notas de campo, atividades escritas, vídeos, áudios e imagens das turmas de graduação e Especialização da LEdoC, Print-screens
EN	Entrevistas com educadoras/es e educandas da LEdoC
QS	Questionário de Socioletramento
MD	Material didático elaborado pelos egressos da LEdoC

Quadro 5 – Delimitação do corpus da pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os dados (net)etnográficos foram complementados com o referencial teórico do PPPC da LEdoC/FUP, a fim de fundamentarmos os princípios da Educação do Campo, porém tais documentos não foram objeto desta pesquisa. Os exemplos extraídos do *corpus* documental e do *corpus* etnográfico serão referenciados/mencionados conforme as abreviaturas designadas no quadro acima para fins de referência das fontes dos dados da pesquisa.

2.6. Categorias de análise nos eventos de letramento acadêmico

Como vimos, a *análise das interações* será realizada no Capítulo 5, nos eventos de letramento da LEdoC/FUP, em que descrevemos as formas de (inter-)ação dos educandos/as e dos docentes da graduação (formação inicial) e da Especialização (formação continuada).

Para a análise das interações utilizamos as categorias da Sociolinguística Interacional e dos Estudos de Letramento. Na esteira da etnografia crítica, essa pesquisa está fundamentada nas bases metodológicas da Etnografia da Comunicação (HYMES, 1972, 1986) no contexto educacional. A etnografia da comunicação caracteriza-se, principalmente, pela sua consideração do sistema comunicativo da comunidade estudada, neste caso a comunidade acadêmica, estabelecendo a ligação entre comunicação e a sua dimensão política, moral e social. Os componentes da pesquisa etnográfica da comunicação podem ser

acessados com o auxílio mnemônico do termo *speaking*, em que cada letra nos remete a um elemento chave da pesquisa etnográfica, conforme veremos a seguir:

A análise das interações teve como referencial os componentes da Etnografia da Comunicação, método de análise proposto por Hymes (1972, 1986), que em inglês é conhecido como “*speaking*”, e considerados como aspectos relevantes de qualquer evento comunicativo, em que cada letra nos remete a um elemento chave do evento de comunicação: o ambiente, os participantes, os fins, a forma o conteúdo da mensagem, o tom ou modo de pronunciar, os instrumentos de transmissão, as normas de interpretação, os gêneros textuais orais ou escritos. De acordo com Bagno (2017, p. 127), “o exame detalhado desses componentes da fala leva a uma descrição capaz de apreender a organização cultural particular de uma sociedade em termos de linguagem e fala”.

SPEAKING
Setting or scene: (cenário e cena) ambiente: inclui tempo, o lugar, as circunstâncias físicas do evento. Scene: a definição cultural de uma ocasião
Participants: participantes: falantes, ouvintes ou membros de uma audiência
Ends: fins, propósitos ou metas, e resultados da interação.
Act sequence: atos de fala: forma e conteúdo da mensagem
Key: tom ou modo de pronunciar (sério, engraçado, superficial)
Instrumentalities: instrumentos de transmissão: variedades linguísticas utilizadas quanto ao canal ou modalidade de comunicação, por exemplo falada ou escrita.
Norms: normas de interação e interpretação (por exemplo, se a interrupção é permitida ou não, se é possível falar normal ou é preciso sussurrar).
Genres: gêneros textuais orais ou escritos, categorias que podem ser distinguidas formalmente (poema, conto, caso, memórias).

Quadro 5 – Categorias de análise segundo Dell Hymes
Adaptado de Bagno (2017, p. 447), segundo Hymes (1972).

Destas categorias acima, destacamos a dos gêneros discursivos (G), que perpassam as interações e as atividades de letramento da LEdoC/FUP.

Esses componentes de análise se aproximam do enfoque que é dado aos Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 11-12), em que analisamos os eventos de letramento, considerando: a. *Participantes*: quem está envolvido em uma interação com um texto escrito; b. *Atividades*: o que os participantes fazem com os textos (e isso não envolve apenas leitura ou escrita); *Configurações*: onde eles fazem isso fisicamente – em casa; na

escola, no ônibus... c. *Domínios*: as diferentes áreas da vida social, como família/comunidade /vida pública/cidadania; ambiente de trabalho; educação, comércio, lidando com serviços públicos e burocracias; saúde; crianças; assuntos legais. A noção de 'domínio' envolve valores e propósitos, não apenas locais; d. *Recursos*: podem ser habilidades cognitivas e conhecimento; eles também podem ser um papel, uma parede ou outra superfície para escrever, um computador, uma impressora, um conjunto de canetas coloridas ou uma lata de tinta spray etc.

2.7. A análise do discurso crítica e as representações sociais acerca dos letramentos da LEdoC/FUP

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem crítico-explanatória para o estudo da linguagem no *novo capitalismo* (JESSOP, 2000; FAIRCLOUGH, 2001, 2003), que parte do pressuposto que o discurso é um momento das práticas sociais, sendo, pois, irreduzível em tais práticas e interconectado dialeticamente a outros movimentos sociais, quais sejam: ação-interação, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias) e mundo material (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO & RESENDE, 2011). A ADC tem como foco “a mudança social contemporânea, especialmente as mudanças no novo capitalismo e seus impactos nas diversas áreas da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4), constituindo-se em uma abordagem, ao mesmo tempo, transdisciplinar e multidisciplinar, que dialoga com as ciências sociais críticas.

De acordo com a abordagem crítico-explanatória da ADC, uma prática particular envolve configurações de diferentes momentos da vida social chamados de momentos da prática: “Os momentos de uma prática são articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes como momentos da prática, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos” (RESENDE & RAMALHO, 2009, p. 39). Ações localizadas nas instituições educacionais, nos momentos da prática podem ser responsáveis pela produção e reprodução ou transformação da organização social.

A universidade integra uma rede de práticas sociais, ou seja, uma conjuntura, que interliga práticas como as políticas neoliberais de organização das práticas educacionais; legislações sobre educação e ações desenvolvidas por educadores/as e educandos/as em eventos particulares de letramento(s). As práticas sociais podem ser entendidas no contraste entre conjunturas, estruturas e eventos. Conforme Resende e Ramalho (2009, p. 42), “as

redes [de práticas sociais] são sustentadas por relações sociais de poder, estando as articulações entre práticas ligadas a lutas hegemônicas” Assumindo tal perspectiva, cabe considerar, nas práticas acadêmicas, o diálogo entre discurso e letramento, e os seus processos constituintes e constitutivos em práticas sociais.

As representações docentes nos possibilitam analisar o que os interagentes pensam acerca das questões que envolvem o letramento acadêmico da LEdoC, tanto do ponto de vista dos/as educandos, como do/as educadores/as e também ratificar (ou não) as práticas que propiciam a formação acadêmica dos/as educadores/as do campo. Para a análise das entrevistas e de momentos de avaliação utilizamos a base teórica e metodológica da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003, 2010; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO & RESENDE, 2011) que nos auxilia a desvelar questões de poder e ideologia imbricadas nas práticas pedagógicas e no discurso acadêmico.

Com base na ADC utilizamos a categoria de análise linguístico-discursiva “avaliação”, que é uma categoria, em princípio, representacional-identificacional, pelas quais investigamos o que documentos e atores sociais consideram positivo e desejável (ou não), relevante ou irrelevante e que nos ajudam a revelar identidades de resistência ou legitimação em relação ao discurso educacional hegemônico, tendo em vista as relações de poder que são constituídas na esfera acadêmica, ao longo da formação inicial e continuada.

Analizamos, por meio da avaliação, com que valores os/as educandos/as e educadores/as se comprometem e como valores são manifestados por eles (elas), já que “como maneira particular de se posicionar diante de aspectos do mundo, as avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação (e representação) particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 117).

Fairclough (2003) elenca quatro tipos principais de manifestação de avaliações em textos: (i) as *declarações com juízo de valor* referem-se a algo que é desejado ou não e que podem, também, estar relacionadas à importância que se dá a algo, a sua utilidade, em que o desejo está explícito; neste caso, o elemento de juízo de valor está no atributo, que pode ser um adjetivo (bom) ou um sintagma nominal (um livro ruim); (ii) as *declarações com modalidade deontica*, as de obrigatoriedade, que também estão ligadas a juízo de valor: “Nós devemos considerar essa questão”, ou seja, é desejável que consideremos essa questão; (iii) *avaliações de apreço*, são geralmente avaliações explícitas de caráter pessoal, com processos mentais: “Eu adoro romances”, e as (iv) *presunções valorativas*, que incluem avaliações

menos explícitas, sem marcadores transparentes, que dependem da pressuposição de uma familiaridade com sistemas de valores implícitos compartilhados entre o autor e o receptor: “Essa atividade me ajudou demais”, neste caso, o processo “ajudar” pressupõe uma ação positiva.

As *metáforas*, segundo Lakoff & Johnson (2002) consistem em “compreender uma coisa em termos de outra”; sempre compreendemos aspectos particulares do mundo de acordo com nossa experiência física e cultural correlacionando-os com outros aspectos que profundamente intrincados em nossa cultura. Fairclough (2001, p. 41) observa que “todos os tipos de metáfora necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos do que se representa”. Lakof & Johnson (2002, p. 50) discutem três tipos de metáforas: (i) *as metáforas conceituais*, pelas quais compreendemos um conceito em termos de outro; as (ii) *metáforas orientacionais*, pelas quais organizamos conceitos em relação a uma orientação espacial; e as (iii) *metáforas ontológicas*, em que compreendemos nossas experiências em termos de entidades, objetos e substâncias. Pelas metáforas estabelecemos relações inusitadas com a realidade. Um olhar metafórico é aquele que transcende a realidade imediata, invadindo mesmo outras realidades experimentadas pelos sentidos (ABRAHÃO, 2018, p. 144-5).

Assim, a partir das práticas pedagógicas-discursivas na universidade analisamos os usos da leitura e escrita e de significados multimodais e seus impactos na formação docente, interpretando as práticas de letramento no contexto da Licenciatura Educação do Campo, um espaço de formação acadêmica, humana e profissional que leva em consideração a cultura e o contexto das comunidades camponesas e quilombolas. Nessa direção, os Estudos de Letramento e a ADC propiciam a construção de práticas alternativas que visam à autonomia dos/as educandos/as da LEDOC com vistas à superação das dificuldades de leitura e escrita e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Na perspectiva de Gee (2012, p. 3), discursos são “formas de inter-agir, de valorizar, de pensar, acreditar, falar, e, frequentemente, de ler e escrever, que são aceitos como instanciamos de identidades particulares” [...]. Portanto, uma análise dos eventos de letramento e das interações na universidade pode nos ajudar na compreensão entre o discurso e as práticas de letramento no contexto acadêmico.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste Capítulo, discorreremos acerca das bases metodológicas da pesquisa (net)etnográfica crítica no contexto da LEdoC/FUP que irão responder às questões e confirmar (ou não) as asserções. Numa perspectiva dialógica entre os estudos sociolinguísticos, a Teoria de Letramento e a ADC, apresentamos o campo de pesquisa, os participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta e geração de dados e as categorias de análise das interações nos enquadres acadêmicos da FUP. A seguir, trataremos acerca das bases teóricas que fundamentaram a pesquisa.

CAPÍTULO III

SOCIOLINGUÍSTICA, LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: AGREGANDO SABERES

Neste Capítulo, apresentamos os percursos e as bases fundantes da Sociolinguística, dos Estudos de Letramento e dos estudos sobre os gêneros discursivos, em que discorreremos acerca dos seus principais conceitos, com base, principalmente, nos trabalhos de Erving Goffman [1922-1982], John Gumperz [1922-2013], Sousa (2006, 2011), Marcos Bagno (2017) e Bortoni-Ricardo (2006,2010, 2017), Kleiman (2006, 2008), Gumperz (1998), Ericsson (1987), Wingate (2015), Street (2014), entre outros. Essas bases teóricas não somente fundamentaram nosso estudo, como também nos possibilitaram uma compreensão mais ampla das práticas de letramentos múltiplos desenvolvidos na LEdoC/FUP, que se materializam de diversas formas e corroboram a formação acadêmica dos sujeitos camponeses.

3.1. Percursos da Sociolinguística

A Sociolinguística é uma macro-área interdisciplinar, que surgiu a partir do início do século XX, com autores como Meillet [1886-1936], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo de Praga, que consideravam o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas, porém os estudos sociolinguísticos sobressaíram-se a partir da década de 60, com William Labov e outros sociolinguistas pioneiros nos Estados Unidos, que focaram suas pesquisas em estudos de variação da língua (Sociolinguística variacionista). No Brasil, a Sociolinguística chegou ao Rio de Janeiro na década de 1970.

Inicialmente, o objeto de estudo principal para os estruturalistas norte-americanos e europeus era a forma linguística, e não o seu uso e função. “Em todos os níveis que postularam para a descrição linguística, começando pela fonética e fonologia, seguida da morfologia e morfossintaxe, os estruturalistas ativeram-se ao rigor metodológico descritivista” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 50). Paralelo à corrente estruturalista havia a Dialetoлогия, iniciada pelo suíço Jules Gilliéron [1854-1926] que refletia a heterogeneidade regional em contraste com a homogeneidade da língua proposta por Saussure e seus seguidores.

A Sociolinguística buscou, inicialmente, desenvolver na pesquisa acerca dos dialetos o mesmo caráter estruturalista da pesquisa linguística hegemônica e os estudos de William Labov e Weinreich focaram-se nos estudos da variação e da mudança linguística, estudando a variação no interior de comunidades de fala, através da sistematização de variação da fala. Para esses pesquisadores a heterogeneidade linguística está presente em qualquer comunidade de fala; é inerente e sistemática: homens e mulheres não falam do mesmo modo, assim como jovens e idosos, moradores da área urbana e de áreas rurais, e assim por diante.

Esses estudos da variação, segundo Eckert (2016), pertencem à abordagem da primeira onda da Sociolinguística. Nessa abordagem os estudos da variação estavam correlacionados com categorias macrosociológicas e de acordo com a primeira onda “a mudança fonológica é pré-social, originada no mais inconsciente e sistemático alcance do sistema linguístico do falante, emergindo do discurso menos monitorado, o vernacular” (ECKERT, 2016, p. 69).

A segunda onda revela as categorias locais e configurações nas quais a mudança ocorre a nível local, direcionando a atenção para as práticas sociais do dia a dia, em que os padrões macrosociais emergem. Até então, o estudo da variação e da mudança era tido somente com foco na forma e na terceira onda, na qual nos encontramos, a variação não é apenas um reflexo social, mas o legitima, e no curso dessa legitimação, participa da mudança social, assim estamos interessados no uso que fazemos da linguagem (e por meio dela) nos diversos (micro)contextos da vida cotidiana, ou seja, nas interações que emergem a todo momento.

Encontramos na sociolinguística termos que nos remetem à dicotomia homogeneidade e heterogeneidade linguísticas como o de ‘variedade-padrão’ e de ‘regra variável’: Variedade padrão, segundo Dittmar (1976, p. 107) é “aquela variedade de uma comunidade de fala que é legitimada e institucionalizada como um método suprarregional de comunicação, como resultado de várias circunstâncias sociopolíticas, relacionadas à detenção do poder no processo histórico”. Uma língua padrão tem função unificadora, separatista e de prestígio. Considerada por ser uma variedade de prestígio, podemos dizer que é a variedade predominante no ensino superior, em que teoricamente já se adquiriu o seu domínio nos anos anteriores à universidade. A regra variável consiste em dizer a mesma coisa de duas maneiras diferentes. Para um pesquisador é necessário identificar as regras que sejam indicadores de estratificação social ou etnicidade e/ou variação linguística, ou seja, sua relevância sociossimbólica.

As duas premissas principais da Sociolinguística são o *relativismo cultural* e a *heterogeneidade linguística*, que se originaram da Linguística Estruturalista do século XX, como herança da antropologia cultural. O relativismo cultural, defende que nenhuma cultura prestigiada na sociedade é superior a outra, enquanto a heterogeneidade linguística, reconhece e valoriza as variedades linguísticas em um dado contexto social.

Os estudos antropológicos iniciais nos ajudaram a compreender as relações entre as redes de tessitura miúda e de tessitura larga, entendendo as redes sociais menores como as de tessitura miúda e as redes urbanas como as de tessitura larga. As redes de tessitura miúda são as que mais preservam os traços fonológicos da variedade local, e criam mais resistência aos valores dominantes, preservando a cultura e os falares locais, fortalecendo a sua identidade, enquanto as redes de tessitura larga apresentam uma orientação para o *status* (LABOV, 1972a), à medida que vão se moldando aos padrões linguísticos mais prestigiados ou mesmo à diversidade de redes que constituem os falares urbanos, nesse sentido os educandos/as quilombolas e camponeses migraram de suas redes de tessitura miúda em direção a outras redes de tessitura larga como é o caso da universidade.

Como exemplo de redes de tessitura miúda podemos citar as comunidades quilombolas que ainda preservam traços fonológicos de sua cultura local, em que os quilombolas mais idosos ainda são mais resistentes a mudanças linguísticas e culturais que os mais jovens, pois os últimos já possuem maior acesso à informação e à norma padrão, devido ao processo de escolarização e maior facilidade de acesso às redes sociais e à tecnologia. Por outro lado, as redes urbanas tendem, a se aproximar mais da variedade padrão da língua, distanciando-se dos falares locais interioranos, o mesmo acontece na universidade, onde predomina a variedade padrão, embora também encontremos uma diversidade linguística proveniente dos falares que os/as educandos/as trazem consigo dos seus domínios: família, trabalho e comunidade.

Durante as aulas de linguística na LEdoC/FUP, observamos que os/as educandos/as Quilombolas e camponeses ao adentrarem à universidade, preferem silenciar-se a falar em público em sala de aula, mesmo em situações em que são convidados a se manifestarem e emitirem suas opiniões. Também nos encontros de formação do Projeto Esperançar observamos, nos encontros de formação on-line, o mesmo silenciamento por parte dos/as educandos/as-alfabetizadores da LEdoC/FUP. Mas nos perguntamos a que se deve tal comportamento?

Podemos inferir desse contexto acima, que se trata do que, na sociolinguística, denominamos *insegurança linguística*. De acordo com Bagno (2017, p. 204), esse conceito refere-se “a uma atitude negativa dos falantes com sua própria variedade, e também sua crença na incapacidade de reproduzir as normas de prestígio da sociedade”. Como podemos ver os educandos/as em formação inicial percebem que seu estilo de fala não condiz com o de seus educadores, pois em sua maioria, reconhecem-se como subalternos ao interagirem com pessoas de *status* mais elevado, como é o caso dos/as educadores/as.

Segundo apontamentos anteriores, o termo “insegurança linguística” foi introduzido por Willian Labov na década de 60 e associado ao fenômeno da hipercorreção que geralmente ocorre em contextos de multilinguismo e multidialetalismo. Porém, nos referimos neste trabalho à insegurança linguística intrinsecamente interligada ao silenciamento dos educandos/as da LEdoC em sala de aula, que sentem o impacto da diferença entre sua variedade vernacular trazida da comunidade, considerada desprestigiada e a variedade do português padrão do professor, assim “os falantes que não têm acesso às variedades prestigiadas podem experimentar insegurança linguística nas situações em que supostamente essas variedades seriam esperadas” (cf. BAGNO, 2017, p. 206). Além disso, quando nos anos iniciais do ensino fundamental a leitura e a escrita não são bem desenvolvidas, os educandos tornam-se inseguros no ensino superior ao terem que se expressar em sala de aula. No discurso de uma educanda da LEdoC, em seu relato autobiográfico, podemos observar sua insegurança linguística desenvolvida devido ao letramento escolar malsucedido nos anos iniciais:

Excerto 6:

Minha alfabetização foi na roça, muito artificial, deixando um vazio na estrutura base, pois hoje sinto muita falta em termos de segurança na leitura, até de expressar o que sei [...].

Assim sendo, a fim de minimizar os efeitos da insegurança linguística e promover a competência comunicativa, os esforços de inclusão acadêmica e de garantia permanência dos/as educandos/as camponeses e Quilombolas, são realizados desde o primeiro contato com a universidade, para que o impacto da variedade acadêmica seja atenuado por meio de práticas pedagógicas (de letramento) sensíveis à situação de desconforto e insegurança linguística desses(as) educandos/as. Além disso, as aulas de leitura e produção de textos, arte, literatura e demais disciplinas da área de linguagem propiciam uma familiaridade com a variedade padrão da nossa língua, no decorrer do letramento acadêmico e, também, o

acesso a outros tipos de linguagem, além da linguagem verbal (oral e escrita), como a linguagem imagética e teatral, por exemplo.

3.1.1. A sociolinguística e os estudos da interação

Na busca por entender as relações entre linguagem, questões sociais e a vida das pessoas, as teorias sociolinguísticas passaram a dialogar com diferentes abordagens da sociologia. A Sociolinguística Interacional (SI) privilegia a ação social e a agência individual no nível micro (COUPLAND, 2001), tem como foco o estudo da fala em interação e defende a pesquisa qualitativa e interpretativa, mas também pode abranger o “contexto institucional, mediado ou não pela tecnologia” (OLIVEIRA, PEREIRA, 2016, p. 113). É uma vertente geralmente incluída na microsociolinguística, embora tenha preocupação analítica de contextos micros, busca também relações com a ordem macro do discurso.

A Sociolinguística Interacional está associada aos trabalhos de Erving Goffman [1922-1982] e John Gumperz [1922-2013] e seus colaboradores, é uma vertente mais tardia que a Sociolinguística variacionista e a Etnografia da Comunicação. Ambos os autores, preocupavam-se com a natureza sistemática e normatizada das interações face a face, mas seus métodos e princípios também podem ser aplicados em outras formas de interação, inclusive na comunicação escrita e no meio virtual, como por exemplo nas interações por e-mail e WhatsApp. John Gumperz trata da diversidade linguística e cultural, com foco na inferência conversacional e na interpretação dos processos linguísticos na fala cotidiana, com base na Etnografia da Comunicação de Dell Hymes, nos estudos da ordem da interação de Goffman e nos processos interpretativos de Harold Garfinkel.

Segundo Milanez (1993), o conceito de interação provém de uma concepção da linguagem como atividade, que tem sua origem nos trabalhos do filósofo inglês Austin ([1911-1960] teoria dos atos de linguagem). A partir dele, a linguagem passou a ser vista não somente como uma forma de ação, mas como uma ação intencional, visando a modificar, transformar, de certo modo, as condições do comportamento social dos interlocutores de um ato de fala.

Porém conforme apontado por Capuzzo (2016), a compreensão do conceito de interação social implica conhecer um de seus principais pressupostos, a saber: o homem é o resultado da atividade de trabalho, da qual ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender suas necessidades básicas transforma-se a si mesmo; todas as funções psíquicas são de natureza e de origem social e toda atividade humana é mediada semioticamente

(LEONTIEV, 1978). Portanto as interações são repletas de significados à medida que se materializam nas relações sociais.

Um termo de destaque cunhado por Gumperz (1998) na SI é *pistas de contextualização, ou convenções de contextualização* compreendido como qualquer traço presente para sinalizar as pressuposições contextuais, que nos revelam os objetivos interpessoais e interacionais em um determinado evento social. Existem uma variedade de aspectos interacionais: tomadas de turno, padrões de linguagem em contextos socioculturais específicos com interesses com a construção das relações entre falantes/escreventes, a distribuição do poder nas interações, o uso e gênero e os silêncios. (RIBEIRO e GARCEZ: 1998, p. 98). Como pistas que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais, Gumperz (1998, p. 98) destaca:

- a) pistas lingüísticas, por exemplo, a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamento conversacionais;
- b) pistas paralingüísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional;
- c) pistas prosódicas como entonação, acento, tom;
- d) pistas não-vocais: direcionamento do olhar, gesticulação, movimento corporal.

Por outro lado, Goffman cunhou o conceito de *footing*, que ele define como uma mudança no enquadre de eventos, ou uma mudança de alinhamento, que pode ser físico ou contextual e inclui atos verbais e não-verbais durante uma interação. Assim, ao analisarmos os enquadres de interação, interpretamos as pistas de contextualização, as possíveis mudanças de alinhamento e os significados nas relações.

Nos estudos interacionais, temos ainda como referência o trabalho de Sacks (1992), no que se refere à identidade. Para o autor, "é nas contribuições dos participantes de um encontro social que se constroem aspectos da identidade tornando relevantes num dado contexto para todos os fins práticos" (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016, p. 114). Sacks introduz ainda o conceito de *categoria de pertença*, que se refere ao modo como as pessoas se identificam na interação, como membros de um grupo cultural e linguístico, elas podem estar relacionadas à religião, classe, gênero, grupos de trabalho, instituições e incluem direitos deveres e atividades desses grupos.

Ao analisarmos essas categorias podemos inferir os seus aspectos sociais mais relevantes, na constituição da formação e construção das identidades dos participantes, como

por exemplo: em sala de aula da LEdoC encontramos pistas de contextualização (GUMPERZ, 1998) nos gêneros orais e escritos, em atividades de leitura e escrita de textos e outras atividades pedagógicas, durante a interação entre educador/as educandos/as e também entre os próprios/as educandos/as, cada qual desempenhando seu papel social no contexto da universidade, onde podemos também observar vários enquadres de exercício e negociação do poder entre docentes e discentes.

3.1.2. A competência comunicativa e a pedagogia culturalmente sensível

O conceito *competência comunicativa* de Dell Hymes (1974), foi cunhado a partir da reinterpretação dos estudos chomskyanos e inclui a capacidade que o falante possui de adequar o discurso ao seu interlocutor e às circunstâncias que presidem a enunciação, valorizando assim, as condições da fala. Esse termo foi utilizado em analogia ao de competência, de Chomsky, mas para Hymes conhecer uma língua não é apenas dominar a gramática, o vocabulário e a fonologia, mas saber utilizá-la em diferentes contextos, em sua comunidade de fala. Ao adequar sua linguagem às diferentes situações de uso, o usuário da língua faz uso de diversas variedades e estilos, valendo-se também de sua competência gramatical, “o falante tem que saber quando falar e quando não falar, que variedade ou língua, que formas linguísticas utilizar, que estilo segundo a situação, e como ser cortês, descortês, simpático, antipático etc.” (BAGNO, 2017, p. 48).

O termo *competência comunicativa* tem sido amplamente utilizado no contexto de aprendizagem de uma segunda língua, mas para nós importa-nos compreender como educandos/as Quilombolas e camponeses são impactados com relação ao conhecimento de um novo vocabulário e uma nova gramática ao adentrarem à universidade, pois embora sejam considerados falantes competentes em suas comunidades, eles se veem obrigados a dominar a norma padrão, utilizada no contexto acadêmico, que se difere bastante de sua língua vernacular, com implicações na aprendizagem e nas interações acadêmicas. Nesse entendimento, BORTONI-RICARDO ressalta:

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto, já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado de cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas. (BORTONI –RICARDO, 2004, p. 75).

O usuário também se insere em uma *comunidade de prática*, que segundo Eckert e McConell-Giner (1992, p. 40) é: “um agregado de pessoas que se reúnem em torno de um engajamento mútuo em algum esforço comum”, pode se referir a um grupo de trabalho, de uma igreja, de um bairro, de amigos etc. Falantes individuais inserem-se em diferentes comunidades de prática, assumindo diferentes papéis. As comunidades de prática podem revelar diversos aspectos da identidade, como um conjunto de práticas contextualizadas. Nesse sentido, a universidade se constitui em uma comunidade de prática e seus educandos/as usualmente seguem determinados padrões linguísticos nas interações acadêmicas.

Na educação, a sociolinguística é pautada por dois princípios já discutidos anteriormente: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística. Visa à aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógicas mais efetivas (cf. BORTONI-RICARDO, 2014). Pode valer-se de métodos quantitativos e/ou qualitativos e é pautada em um trabalho que visa à diminuição dos índices de analfabetismo e ao desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos alunos, levando-se em consideração o contexto social em que eles estão inseridos. Nesse sentido, faz-se necessária a promoção de uma *pedagogia culturalmente sensível* (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2006; SOUSA, 2006), que respeita as diferenças sociolinguísticas e culturais dos sujeitos, e que no contexto da LEdoC, leve em consideração as reais necessidades dos seus/suas educandos/as, por isso é imprescindível uma formação acadêmica efetiva, mas que também seja uma relação profícua e afetuosa entre docentes e discentes, aumentando a chances de sucesso acadêmico.

A Sociolinguística é difundida na educação a fim de que possamos minimizar as dificuldades de aprendizagem da língua materna no que concerne às habilidades leitoras e escritora. Por outro lado, a pedagogia culturalmente sensível é primordial na trajetória escolar e acadêmica de educandos provenientes de classes desprivilegiadas, imersos em diferentes culturas e contextos sociais que encontramos em nosso país, pois a educação é para esses sujeitos aprendizes uma importante ferramenta de inclusão social. Nesse sentido, a universidade, por meio da formação acadêmica, exerce um importante papel na luta pela preservação das comunidades tradicionais e grupos minoritários, como Quilombolas e camponeses, com foco na valorização da sua cultura local, dos seus falares e da sua identidade.

Apresentamos, a seguir, os conceitos basilares dos Estudos de Letramento nos quais esta pesquisa alicerçada, numa perspectiva dialógica com os estudos sociolinguísticos.

3.2. Letramento acadêmico e diversidade: o desafio da inclusão na universidade

A expressão '*letramento acadêmico*' é amplamente utilizada com referência ao ensino de leitura e escrita acadêmicas, entretanto em nossa pesquisa, concordando com Ursula Wingate, buscamos ampliar esse conceito, compreendo-o como a habilidade de se comunicar competentemente na comunidade de discurso acadêmico (WINGATE, 2015), que se coaduna com os conceitos de competência comunicativa de Hymes e de comunidade de prática discorridas no capítulo anterior. Ao conceituar o letramento acadêmico em relação à competência comunicativa enfatizamos, não somente a dimensão linguística, mas também a dimensão social da linguagem. Nesse sentido, Lillis et al apontam a importância do letramento acadêmico que

é direcionada para a pesquisa e a pedagogia, ao adotar contextos situados de escrita e produção de textos, com foco na forma, como questões de poder e identidade estão inseridas nas práticas de letramento e a necessidade de se explorar possibilidades de se adotar métodos transformacionais de escrita acadêmica, que incluem trabalhos com uma gama de recursos semióticos, linguísticos, retóricos, tecnológicos que são legitimados na academia. (LILLIS et al, 2015, p. 4)

Nas últimas três décadas tem-se discutido bastante na mídia e no campo educacional acerca do declínio de padrões acadêmicos devido ao ingresso de educandos/as com baixo nível de letramento e numeramento no Brasil, em países europeus e nos Estados Unidos. Essas queixas coincidem com a expansão do sistema de educação superior e a inclusão de classes desprivilegiadas econômica e socialmente, em que se incluem as minorias étnicas, raciais e de gênero. Nos Estados Unidos e nos demais países anglo-fônicos a inclusão deu-se devido à universalização do ensino e a internacionalização no meio acadêmico que possibilitou uma expansão massiva na quantidade de educandos/as no ensino superior.

No Brasil, como forma de inclusão de grupos minoritários e acesso à universidade, foi criado o sistema de cotas⁷ (BRASIL, 2012), que contribui para o acesso de educandos/as

⁷ A Lei nº 12.711/2012 garante **50% das vagas** em universidades e instituições de ensino federais a alunos oriundos de escolas públicas, que se dividem em dois critérios econômicos: 50% (dentro desses 50%) são

de escolas públicas, negros e pardos, porém alguns dos maiores desafios do ensino superior encontra-se na permanência desses educandos/as, na qualidade do ensino na universidade e no sucesso acadêmico. E apesar dos avanços em relação às políticas de acesso e de inclusão pelos grupos minoritários ao ensino superior, as desigualdades persistem em todos os países, principalmente no Brasil.

Na perspectiva do letramento acadêmico, os/as educandos/as, geralmente, são responsabilizados por apresentarem uma deficiência nas habilidades leitora e escritora, apresentando dificuldade na compreensão de textos e no uso da gramática da norma padrão da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que se ignora a diversidade cultural dos educandos/as e suas possibilidades. Tal visão é equivocada, pois esses sujeitos provenientes de camadas diversificadas da população, de diferentes raças e etnias, participam de outras práticas letradas, e trazem consigo um vasto conhecimento sociocultural que pode ser agregado ao conhecimento acadêmico. Além disso, segundo Wingate (2015, p. 1)⁸,

o maior acesso à educação superior obviamente não tem sido acompanhado pelo entendimento suficiente que as populações de educandos/as são mais diversas agora e menos preparadas para o estudo acadêmico, e além disso precisam de mais apoio ao se acomodarem na universidade, mais do que os educandos/as altamente selecionados pelo sistema universal anterior [...].

Inseridos no universo da diversidade acadêmica, estão os/as educandos/as quilombolas e camponeses, que necessitam de apoio, não somente com relação às habilidades leitora e escritora, mas para além disso, na compreensão das epistemologias e dos tipos de interação que abrangem as teorias e as práticas acadêmicas. Por outro lado, como dissemos, onde encontramos pessoas de diferentes formações linguísticas e culturais, há uma possibilidade de múltiplos aprendizados, que favorecem a competência intercultural dos educandos/as e sua formação acadêmica numa perspectiva holística. Entretanto, na universidade ainda enfrentamos questões de racismo e preconceito linguístico e social ao longo da trajetória acadêmica, que afetam os educandos/as, devido à imposição de

vagas destinadas a **alunos de renda inferior a 1,5 salários-mínimos per capita**, e os outros 50% são destinados a **pretos, pardos e indígenas**, de acordo com a proporção populacional no respectivo estado. Além disso, dentro da subcategoria anterior, foi adicionada uma parcela de vagas destinadas a pessoas com deficiência, em 2016

⁸ Todos os trechos em língua inglesa foram traduzidos pela autora.

convenções linguísticas e ao esforço, às vezes malsucedido, de acolher a diversidade linguística (e outros tipos de diversidade) no universo acadêmico.

Como, então, podemos acolher esses/essas educandos/as, garantindo-lhes o sucesso acadêmico tendo em vista sua competência comunicativa? Há alguma abordagem transformacional (ou várias) que desenvolva o letramento acadêmico dos/as educandos/as da LEdoC? Quais elementos particulares do(s) letramento(s) são valiosos para se desenvolver a competência comunicativa e a formação acadêmica dos sujeitos do campo? Vamos, a seguir, refletir sobre os multiletramentos, ou letramentos múltiplos e sua importância no contexto da aprendizagem desses sujeitos.

3.2.1. Letramentos múltiplos e multiletramentos numa perspectiva dialógica

Os letramentos se realizam sob diferentes perspectivas. Essas perspectivas se complementam e dialogam no mundo globalizado em que vivemos atualmente, para além das habilidades leitora e escritora, com foco na construção de significados. Nesse sentido Kleiman (1995, p. 20) aponta que “o letramento extrapola o mundo da escrita”, além do contexto da escola e da universidade, as práticas de letramento ocorrem em outros domínios sociais, tais como: no trabalho, na igreja, em casa e na internet, cabendo aos educadores fazerem a ponte entre vida acadêmica e social dos educandos/as, criando vínculos entre a ação cultural e a prática política, numa perspectiva de letramentos múltiplos. Nesse sentido Rojo (2009, p. 109-110) faz a seguinte reflexão:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferentes.

Kleiman e Sito (2016) refletem acerca das duas dimensões que apontam as ressignificações do letramento ao longo da última década: a de sistemas semióticos e modalidades de comunicação; e a diversidade linguística-cultural, assim o letramento não tem a ver apenas com a escrita, mas varia de acordo com outros sistemas de significação, como o gestual, o imagético, o oral. Além disso, em cada cultura encontramos grupos que

se diferenciam sociolinguisticamente, como é o caso das culturas quilombolas e camponesas.

Segundo as autoras:

Há um processo antileitista de desconstrução de grafocentrismo contemporâneo quando se reconhece que diversos grupos socioculturais recorrem a variados sistemas semióticos para preencher funções que a escrita alfabética desempenha (ou desempenhava) na sociedade padrão, majoritária (em relação ao acesso e uso de bens) tecnológica, urbana e contemporânea. (KLEIMAN, SITO, 2016, p. 170)

Levando-se em conta essa ampliação do sentido de letramento(s) faz-se necessário que a universidade também amplie os seus horizontes, por meio de práticas pedagógicas que levem em consideração os letramentos múltiplos nesses dois sentidos acima. Acerca da concepção cultural de multiletramentos, Pinheiro (2020) cita o New London Group (NLG) que defende que é preciso lidar com as diferenças linguísticas e culturais, por meio de um ensino voltado para projetos que considerem “as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e participação cívica” (PINHEIRO, 2020, p. 20). Por outro lado, a concepção de multiletramentos como uso e acesso da tecnologia abrange a construção do significado por meio da multimodalidade, devido à crescente multiplicidade e integração dos novos meios de informação e comunicação, numa simbiose de construção de significados em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental.

Na LEdoC/FUP, encontramos nas práticas acadêmicas uma multiplicidade de linguagens e gêneros discursivos, além de uma diversidade cultural que os educandos/as quilombolas e camponeses trazem consigo, interligados ao currículo e à formação de educadores do campo. Nessa perspectiva segundo Sousa (2016), consideram-se letramentos múltiplos os conhecimentos que abrangem diferentes áreas,

de abordagem empírica e científica, que circulam por meio de linguagens verbais (oralidade e escrita) e não verbais (imagens, cores, sons, símbolos, ícones, desenhos etc.). Essas imagens podem ser lidas, compreendidas, interpretadas e ressignificadas em diferentes gêneros discursivos e em linguagens multimodais, tais como o teatro, as artes plásticas, o documentário etc. O letramento acadêmico está inserido dentro dessa concepção de letramentos múltiplos, considerando a especificidade linguística e estilística de cada área do conhecimento[...]. (SOUSA, 2016, p. 50)

Dessas diferentes áreas de conhecimento que integram as práticas pedagógicas da LEdoC resultaram (e ainda resultam) diversas produções acadêmicas com a temática dos letramentos múltiplos, pesquisas que “resultam de atividades de leitura e de escrita de diferentes áreas do conhecimento e de contextos sociais do campo, com suas culturas e identidades [...]” (cf. ARAÚJO; SOUSA, 2016, p. 11), que têm um papel preponderante na disseminação da cultura, das ações e da luta dos povos quilombolas e camponeses.

Exemplos dessas pesquisas acerca dos letramentos múltiplos são encontrados em artigos escritos por educandos/as, egressos(as), e educadores(as) da LEdoC/FUP em coautoria, oriundos de ações de projetos de extensão, do Pibid Diversidade, de seminários, etc. Nesses artigos a linguagem transcende as barreiras disciplinares, impostas pelo sistema tradicional de ensino, e os letramentos múltiplos abrangem desde a linguagem teatral, por meio do Teatro do Oprimido (TO), (BOAL, 1991; GARCIA, VILLAS BÔAS, 2016), no qual a peça teatral é apresentada como um método de discussão, reflexão e ação da realidade, para além da linguagem verbal, em que o próprio corpo é utilizado como forma de expressão da linguagem e de resistência, constituindo-se em uma ferramenta na solução de conflitos e problemas da realidade das comunidades do campo. O TO trabalha com a noção de coletividade, em oposição ao modelo hegemônico individualista, geralmente difundido por meio do gênero drama nos espetáculos teatrais e na grande mídia.

Nos artigos da LEdoC/FUP são também abordados temas tais como: variação linguística intergeracional (COSTA; SOUSA, 2016), saberes culturais como ferramenta de ensino (AGUIAR et al., 2016), mulheres na produção do conhecimento científico da educação do campo (MACIEL, SOUZA, 2016), o uso de plantas medicinais da comunidade Kalunga (SILVA et al., 2016), letramento audiovisual (GONÇALVES, 2019, 2020), que se configuram em letramentos múltiplos nos processos formativos da LEdoC.

Felipe Canova Gonçalves, em sua tese de doutorado, relata três percursos formativos desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo e seus desdobramentos, inclusive na educação básica, que ilustra a importância dos letramentos múltiplos na formação acadêmica:

Com a análise de três percursos audiovisuais, em um corpus de pesquisa com recorte temporal de 2012 a 2018, propusemos um olhar para os sujeitos do campo como alvo de um processo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões: a experiência em um projeto de dois anos na Faculdade UnB Planaltina, envolvendo formação e produção de audiovisual de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UnB; as reflexões sobre o trabalho com a linguagem audiovisual nesta

licenciatura, com desdobramentos no ensino, na pesquisa e na extensão; e a abertura às contribuições de outras licenciaturas em Educação do Campo e escolas do campo, estendendo o olhar e encontrando novos caminhos. Após a análise, compreendemos que as experiências contribuem na construção de um método de trabalho com a linguagem, caracterizado como processo pedagógico e criativo. O audiovisual em suas dimensões de formação, pesquisa, exibição e produção demonstra um potencial de mobilização comunitária, bem como as realizações audiovisuais nas comunidades revelam diferentes dimensões da consciência política, sendo um instrumento relevante para sua análise. **Os percursos audiovisuais também apontam para formas complexas e articuladas de letramento para além da dimensão escrita.** (GRIFO NOSSO) (GONÇALVES, 2019, p. 5)

Nesse sentido, é desenvolvido um letramento acadêmico na LEdoC/FUP que não somente visa atender as necessidades acadêmicas, tecnológicas e de aprendizagem dos educandos/as quilombolas e camponeses, mas também despertar neles um olhar mais aprofundado e crítico, voltado às necessidades das suas comunidades e “das práticas que essas comunidades desenvolveram, ao longo de décadas, para lidar com a sociedade letrada[...]” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 171), e lutar pelos seus direitos que lhes foram negados ao longo da história, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2006, SOUSA, 2006) e crítica, numa perspectiva contra hegemônica de ensino e aprendizagem. Como ressaltado por Kalazantis, Cope e Pinheiro,

a capacidade de trabalhar com letramentos (diferentes e plurais) abre caminho para a participação social, em que se pode formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso. (KALAZANTIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 24)

Assim compreendemos a importância do trabalho desenvolvido na LEdoC/FUP por meio de letramentos (múltiplos) para a formação acadêmica de educadores/as do campo.

3.2.2. Conceitos basilares dos Estudos de Letramento

Existem, atualmente, duas correntes teóricas que estudam letramento. A primeira corrente defende o letramento autônomo e a outra o letramento ideológico. Para alguns pesquisadores, como Goody (1968) e Olson e Hildyard (1978), as práticas de leitura e escrita desencadeiam consequências cognitivas, que, por si sós, podem conduzir atores a uma possível emancipação cognitiva e social. Goody (1968) define letramento como “tecnologia do intelecto”, pois, segundo ele, somente a escrita é capaz de “guardar” informações do passado e compará-las ao tempo presente. No modelo autônomo estão incluídas as

habilidades de processamento da leitura tanto as que ocorrem conscientemente, como as que ocorrem inconscientemente na produção de sentido do texto.

Walter J. Ong (1984) e Jack Goody (1968) são teóricos influentes dessa corrente. O primeiro, ao fazer afirmações sobre as consequências sociais e cognitivas do letramento; o segundo, cujo interesse era descrever as diferenças entre as culturas escritas, estudava as grandes dicotomias, como selvagens versus civilizado, em um estudo sobre a oralidade em oposição à escrita.

Há ainda no modelo autônomo uma grande divisão entre oralidade e letramento, de acordo com ONG, citado por Street (2014, p. 164), o mundo oral é comunal, exteriorizado, menos introspectivo, faz parte de cultura "verbo motora" em oposição a culturas de "alta tecnologia" [...]. A partir dessa visão haveria dois tipos sociedade com características marcadamente distintas: as sociedades orais e as sociedades letradas, em que o pensamento pré-lógico, associado às culturas orais, é desenvolvido pelo letramento (autônomo), para uma mentalidade l "lógica, objetiva, crítica", como se em culturas predominantemente orais os sujeitos não fossem capazes de desenvolver um pensamento lógico e crítico. Assim,

como Goody e Watt (1969), Ong vê a possibilidade que a escrita oferece de colocar dois "textos" lado a lado, gerando assim, habilidades críticas, a capacidade de examinar as coisas separadamente do seu contexto social, a possibilidade de diferenciar entre mito e história. A comunicação se torna menos sujeita às pressões sociais do momento imediato.

Essa dicotomia entre a oralidade e a escrita, como se a segunda estivesse sempre em um patamar acima da primeira, é criticado por Street, que examina as teses de Ong refutando-as, nos níveis epistemológico, empírico e teórico (STREET, 2014)

Sob o ponto de vista de Ong a escrita é uma tecnologia, neutra, que independe do contexto social. Entretanto, sabemos que nem mesmo a tecnologia é "neutra", pois poderíamos descrever suas potencialidades bem como suas restrições, baseando-nos apenas em como ela é utilizada, já que a escrita, entendida como um tipo de tecnologia, é socialmente construída, uma vez que toda forma de registro depende de influências políticas e ideários que a moldam segundo o contexto histórico e social.

Conforme Street, há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse letramento (autônomo) – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. "As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do

contexto social” (Street, 2014, p. 8). Talvez resida aí uma das causas do fracasso escolar, pois os sujeitos têm características únicas e nenhum conhecimento é neutro. Nesse sentido, a escola e a universidade como agências de letramento possuem um importante papel na desmistificação dessa teoria.

Acerca das agências de letramento, Moura (2015, p. 57), ressalta que o letramento institucionalizado é uma forma ou modelo de letramento ideológico, “pois a escola e a academia detêm certo poder que é alicerçado pelo pensamento pedagógico”. Sendo assim, as práticas pedagógicas também emergem de uma concepção ideológica de ensino e aprendizagem.

Em contraposição ao *modelo autônomo de letramento*, temos o *modelo ideológico de letramento*, termo também cunhado por Street (1995), que desenvolveu pesquisas sobre a campanha oficial de alfabetização no Irã e as práticas do letramento rural naquele país. Street (1995), juntamente com outros pesquisadores, desenvolveu o que ele denominou de “Novos Estudos do Letramento”, que focam, principalmente, na investigação do papel do ensino da escrita e da leitura para o controle social e a hegemonia de classe. Os Novos Estudos do Letramento levaram Street a desenvolver o conceito de letramento ideológico, ou “*modelo ideológico de letramento*” em oposição ao modelo autônomo de letramento. O modelo ideológico pressupõe um letramento em termos de práticas sociais concretas e o teoriza em termos das ideologias em que as diferentes práticas de letramento estão inseridas. Segundo Barton (1994), as práticas de letramento são modos culturais gerais de uso do letramento, aos quais as pessoas recorrem em um evento de letramento.

Nesta pesquisa abordamos a questão do letramento autônomo e do letramento ideológico na perspectiva de um *continuum*, pois compreendemos que, no contexto acadêmico desenvolvemos tanto práticas mais autônomas, como mais ideológicas de letramento que se alternam em um determinado contexto. A universidade, assim como outras instituições oficiais, tanto pode desenvolver práticas mais autônomas que privilegiam habilidades cognitivas, como práticas mais ideológicas que privilegiam práticas sociais concretas. Assim, optamos por não adotar uma visão dicotomizada da relação entre a relação letramento autônomo - ideológico na formação acadêmica de educadores/as do campo.



Figura 5 – Continuum letramento autônomo-ideológico

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No Brasil, concordando com Kleiman (2008), iremos utilizar a tradução do termo *New Studies of Literacy*, como ‘Estudos de Letramento’ (doravante EL), já que o termo anterior foi utilizado por Street (1984), Gee (2000), entre outros pesquisadores britânicos,

estadunidenses e europeus, nos países de língua inglesa, em contraposição aos estudos de letramento anteriores, que preconizavam o letramento autônomo, focado em habilidades cognitivas, psicológicas e histórica, supostamente “neutro” e dissociado das práticas sociais. Porém, os estudos do letramento no Brasil datam a partir da década de 90, o que torna todos os estudos novos, conforme esclarece Kleiman (2008, p. 489):

Nos países de língua inglesa, o termo literacy (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social eles recorreram aos adjetivos ‘novos’: daí New Studies of Literacy. No Brasil, um novo termo foi cunhado - letramento - pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos. No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90 [...]

Outros conceitos basilares dos EL são: *práticas de letramento* e os *eventos de letramento*, pois são conceitos-chave para compreendermos letramento como um fenômeno social. Barton (1994^a) aponta que o termo evento de letramento deriva da sociolinguística do termo “evento de fala”, porém não se resume somente aos aspectos descritivos das atividades de leitura e escrita, mas em direção à compreensão dos significados subjacentes ao evento que é observado. Segundo Street (2012, p. 75), a expressão ‘eventos de letramento’ “é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas vão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” Barton e Hamilton (2000) definem eventos de letramento como “atividades em que o letramento tem o seu papel”, e acrescentam: eventos “são episódios observáveis que emergem das práticas e são moldados por elas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

O conceito de Práticas de letramento cunhado por Street e outros pesquisadores, segundo o autor é um dos mais vigorosos e consiste “numa tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* (Grifo do autor), a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social [...] que no caso das práticas acadêmicas pode ser sobre as relações sociais e de poder existentes na academia”(STREET, 2012, p. 76-77) e “revelam modos de conceber e viver a escrita” (ASSIS, 2016, p. 65).

O próprio Street narra como a mudança da observação de eventos de letramento para as práticas de letramento influenciou a sua pesquisa desenvolvida nos povos iranianos na década de 70 (STREET, 1984), em que identificou os usos e significados do letramento em três domínios sociais: práticas de letramento Maktab (associados à escola primária religiosa), práticas de letramento escolarizadas e práticas de letramento comerciais. Dos três domínios, o autor identificou que as práticas de letramento comerciais eram praticadas, principalmente por aqueles que tinham frequentado a escola religiosa e não por aqueles que frequentavam a ‘escola moderna’, inicialmente voltada às habilidades de letramento das práticas comerciais. Identificou, também, que o letramento religioso dava às pessoas um status e autoridade no povoado para realizar as práticas comerciais.

Como disse, outros pesquisadores também analisaram práticas de letramentos em diferentes domínios da área pública, como é o caso de Maybin citado por Street (2012, p. 80) que amplia a forma de pensar sobre letramentos e práticas. Ela afirma:

A adoção de ideias mais complexas sobre discurso e intertextualidade nesses estudos do letramento capacita pesquisadores e pesquisadoras a conceituarem mais claramente o papel pivô das práticas de letramento na articulação das ligações entre a experiência cotidiana das pessoas individualmente e instituições sociais e estruturas mais amplas. Também capacita a explorar questões de poder pelo exame da relação entre contextos de nível micro e de nível macro. (MAYBIN, 2000, p. 197)

Nesse sentido, analisamos eventos de letramento na LEdoC nas diferentes situações particulares que a constituem, ligando os eventos às atividades de natureza social e cultural – as práticas de letramento. Os conceitos de ‘eventos e práticas de letramento’ nos direcionam ao *modelo ideológico de letramento* de Street (1995, p. 8), do qual destacamos as principais características:

- O significado de letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido;
- O letramento somente poderá ser conhecido para nós em formas que já possuam um significado político e ideológico e, além disso, não poderá ser separado do seu significado e tratado como se fosse autônomo;
- Formas particulares de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social como a estratificação e o papel das instituições educacionais;
- Os processos em que a leitura e a escritas são aprendidas são os que constroem seus significados por “praticantes particulares;

- Nós poderíamos mais apropriadamente nos referirmos a ‘letramentos’ a qualquer ‘letramento’ único.

Compreendemos que no contexto acadêmico, assim como em outros contextos institucionais, os processos de significação da leitura e da escrita estão interligados a questões sociais, econômicas e políticas, por isso ressaltamos o papel dos letramentos na formação de sujeitos camponeses.

3.2.3. Letramentos de resistência e (re)existência: o protagonismo discente na web em tempo de pandemia

Como vimos anteriormente, no contexto acadêmico, os letramentos múltiplos que levam não somente ao desenvolvimento da habilidade escritora dos/as educandos/as do campo, mas também ao desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972), em que a escrita, a oralidade e outras semioses são compreendidas como uma atividade situada e social. Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020), compreendem os multiletramentos como o conjunto de habilidades e competências de leitura e de escrita necessárias à produção de sentido. Assim, a diversidade social ou variações de situações sociais em que os textos são produzidos, determina as múltiplas formas de comunicação e compreensão. Um outro aspecto relevante para a construção de sentido é a multimodalidade com que os textos são apresentados. Na atualidade, com os avanços tecnológicos e a criação de novos meios de informação, os significados são construídos cada vez mais de forma multimodal, dadas as múltiplas maneiras de socialização dos textos.

Nesse sentido, o letramento não pode ser restrito somente aos aspectos da linguagem ou processos de escrita, mas deve ser compreendido levando-se em consideração a relação entre linguagem, estruturas sociais e culturais, tais como hierarquias institucionais e relações de poder, sendo parte integrante das práticas sociais, pelos quais se age no mundo, interagindo com outros sujeitos e construindo valores, crenças e identidades (FAIRCLOUGH, 2003).

A maior parte do conhecimento acadêmico é adquirido por meio da socialização da linguagem que ocorre gradualmente ao longo da trajetória acadêmica. À medida que a participação dos/as educandos/as aumenta e se consolida em meio à diversidade de sujeitos e experiências que integram o contexto acadêmico, compreendemos as práticas de

letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço (STREET, 2005), que integram as práticas sociais.

A concepção de letramento como prática social, nos leva à reflexão acerca do papel da universidade. Em geral, tem-se uma ideia de que o letramento escolar e acadêmico é dissociado da realidade dos/as educandos/as e de suas práticas sociais. Porém, como argumentado em uma pesquisa por Bortoni-Ricardo (2002), apesar de os educadores(as) não possuírem formação sociolinguística e nem terem consciência da sua própria variação linguística, havia respeito mútuo e uma atmosfera de confiança e amizade na escola, nem sempre “identificamos problemas decorrentes de incongruência e desajustamento entre a cultura dos alunos e a cultura da escola” (BORTONI-RICARDO, 2002, p. 123).

Assim, educadores(as), tanto no contexto da educação básica, quanto da universidade, podem se constituir em agentes de letramento fundamentais na luta pelos direitos, e pelo empoderamento de grupos minoritários, como é o caso das ações desenvolvidas por educandos/as quilombolas e camponeses da LEdoC/FUP. Segundo Kleiman (2006, p. 84), o agente de letramento é um “[...] agente social, e como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais”. É, portanto, necessário que se estimule o protagonismo dos/as educandos/as, para que estes se consolidem como agentes sociais (e de letramento) dentro da universidade e, para além desta, em suas comunidades de origem.

No que concerne à autonomia e ao protagonismo discente na universidade, a LEdoC possui canais de comunicação que constroem diferentes significados, trazendo à tona importantes temas relacionados à vida do campo: o programa de rádio: “Vozes do Campo” e o site da FUP.

Os temas tratados nesses espaços midiáticos abordam desde a educação quilombola, passando pela função social das escolas do campo, Educação de Jovens e Adultos, luta e organização das mulheres do campo (Movimento Mulheres do Campo) até questões agrárias, formação de educadores etc.

Nesses canais midiáticos da LEdoC/FUP encontramos discursos contra-hegemônicos e letramentos de resistência que dão visibilidade aos povos tradicionais. Na pandemia, por exemplo, quilombolas e camponeses resistiram e se articularam para lutar por seus direitos. Lideranças comunitárias e movimentos continuavam o movimento de luta pelo direito à terra e por outros direitos, como o direito à saúde. Alunos de cursos em Educação do Campo,

educadores e pesquisadores se uniram na tentativa de levar as demandas dos povos quilombolas ao conhecimento da população brasileira, tornando públicas suas lutas, suas necessidades básicas e ações de resistência. Para dar maior visibilidade a essa população, as redes sociais são utilizadas como meio de atingir o maior número possível de pessoas em todo o Brasil e no mundo.

Por meio de “vídeos”, “webconferências” e “podcasts”, representantes de diferentes segmentos quilombolas e camponeses, tais como: do meio educacional, jurídico e político, debatem e compartilham ações de resistência.

3.2.3.1. Enquadre: letramentos de (re)existência em tempos de pandemia

Quanto aos letramentos de re(existência), podemos citar como exemplo de uma dessas ações, o vídeo protagonizado por uma educanda da LEdoC, no programa “Vozes do Campo”⁹, postado no *You Tube*, em que ela narra os desafios que sua comunidade enfrentou durante o período de quarentena na pandemia. A educanda da LEdoC, jovem, negra, de origem humilde, reside em uma comunidade Kalunga. Em seu discurso, aborda vários aspectos que merecem nossa atenção, como medidas de prevenção à COVID-19 e o papel das mulheres na comunidade Kalunga. O vídeo tem como cenário de fundo um lugar cercado por plantas, em que a educanda se encontra sentada em uma rede, com uma postura descontraída, porém assertiva, em seus enunciados, quando relata os desafios da pandemia¹⁰. Ao mesmo tempo em que fala, aparecem na tela, enunciados que reforçam o seu discurso, numa composição semiótica de significados, típica das interações virtuais.

Destacamos, a seguir, os principais temas tratados no vídeo protagonizado pela educanda quilombola, que demonstra a sua competência comunicativa e discernimento crítico ao longo de sua atuação em um *webcast*, que traz à tona a realidade da comunidade Kalunga durante o enfrentamento à pandemia da COVI-19.

A tentativa de prevenção do *COVID-19*: segundo a educanda da LEdoC, a primeira medida preventiva contra o COVID-19 foi o fechamento do acesso à comunidade: "Neste momento da crise do coronavírus, tivemos que adotar medidas para que o vírus não chegasse

⁹ O que fazer em quarentena. https://www.youtube.com/channel/UCeliOBrigxt9_38ZSmJ17og.

¹⁰ Quilombolas Lives matter: speeches and literacies of re-existence amid the pandemic in Brazil. Trabalho de doutoramento de Vângela Vasconcelos, orientado por Rosineide Magalhães de Sousa, apresentado no DiscourseNet Collaborative Working Paper Series no. 2/10 | September 2020 Special Issue: Discourse Studies Essays on the Corona-Crisis, no site https://discourseanalysis.net/sites/default/files/2020-09/Vasconcelos_2020_DNCWPS_2-10.pdf

tão abruptamente em nossa região". O adjetivo *abruptamente*, precedido pelo advérbio da intensidade, constitui uma metáfora que exemplifica a forma como o vírus chegou às comunidades em geral, ao mesmo tempo em que expressa a preocupação da educanda com a forma acelerada como se espalhava e poderia infectar os membros da comunidade.

"Assim que a pandemia começou, *tivemos* o fechamento de atrações turísticas, pois não conseguimos atender a esse tipo de demanda". Neste trecho, a educanda relata que a primeira medida preventiva foi o fechamento de atrações turísticas, ela usa um modalizador para expressar seus pensamentos. O verbo 'tinha' expressa uma necessidade, neste caso, quase obrigatória, pois embora a comunidade quilombola esteja localizada em uma região de diversos atrativos turísticos naturais, como cachoeiras e rios, e vários membros se beneficiam da renda que esses atrativos turísticos geram, eles tiveram que fechar o acesso à comunidade para preservar suas vidas.

Em relação ao desempenho do governo local, a aluna avaliou como sendo 'bom', embora inicialmente, ela reconheceu que não houvesse estrutura hospitalar adequada para o tratamento do COVID-19 na comunidade. *Bom* é uma avaliação pessoal explícita, que expressa um processo mental. Isso reflete sua satisfação com o governo local, apesar da falta de estrutura de saúde que eles têm em sua comunidade.

Uma questão importante que a comunidade teve que lidar foi a questão da economia: "Todas as atrações turísticas estão fechadas! Eles são uma importante fonte de economia para a comunidade [...]". Embora as atrações turísticas sejam uma importante fonte de renda para a comunidade Kalunga, os seus membros entendem a importância de preservar vidas durante a pandemia. Enquanto isso, os moradores da vila buscaram se beneficiar da ajuda emergencial fornecida pelo governo federal. A educanda também relatou que os movimentos solidários ajudaram muito a comunidade com a doação de cestas básicas, embora saibamos que essas são apenas medidas paliativas e de curta duração.

Ela fez o alerta para que o seu povo não acreditasse em notícias falsas que foram transmitidas na mídia, e ao mesmo tempo ressaltou a importância da ciência. Isso porque alguns *posts* nas redes sociais relataram que existem alguns medicamentos que poderiam curar a COVID-19, embora, à época, os cientistas dessem recomendações diferentes e previssem uma demora com relação ao início da vacinação contra a COVID-19.

O que fazer em tempos de pandemia? Ela ressalta a importância da leitura e outros hobbies, como exercícios físicos e artesanato para combater o estresse e preservar a saúde

mental e física. E recomenda, também, assistir aos tutoriais na *web* sobre como fazer artesanato.

Uma questão que foi trazida à tona no webcast foi o papel das mulheres durante a pandemia: A educanda relata que as mulheres têm sido consideradas responsáveis pelo trabalho doméstico há séculos no Brasil, mas hoje em dia é importante compartilhar as tarefas diárias em casa com toda a família para dar a todos as responsabilidades familiares e refletir sobre o papel da mulher no contexto atual, corroborando a ideia que durante o período de isolamento é importante resistir a estereótipos machistas que vêm sendo reproduzidos há séculos no Brasil. Em seu enunciado encontramos um discurso contra-hegemônico, anti-patriarcal e propositivo que conclama à mudança de comportamentos estereotipados machistas no seio das famílias, já que a cultura machista ainda é bastante predominante na comunidade Kalunga.

Há muitos desafios enfrentados pela comunidade Kalunga no Brasil e em outras comunidades quilombolas. Ao apresentarmos o relato da educanda durante a pandemia foi possível entender a situação de vulnerabilidade que os Kalunga se encontravam, e também como eles vêm resistindo e se adaptando ao novo estilo de vida que a pandemia lhes impõe.

Constatamos nesse vídeo que a educanda é ciente dos problemas que as comunidades quilombolas enfrentam, como a dificuldade da situação econômica e as questões machistas vivenciadas pelas mulheres quilombolas, demonstrando assim sua agência crítica em sua comunidade, por meio do letramento midiático, demonstrando a sua competência comunicativa e sua formação crítica.

Neste vídeo protagonizado por uma educanda quilombola, as redes sociais, utilizadas como ferramentas de comunicação, serviram também como ferramentas de luta e de resistência. Essa ação da educanda, assim como outras desenvolvidas no âmbito da LEdoC/FUP, é configurada e reconfigurada a todo momento, demonstrando sua competência comunicativa e coragem em expor a delicada situação de sua comunidade durante a pandemia. Por meio do seu relato na *web*, identificamos um nível de reflexividade que constitui a sociedade da informação e legitima novas formas de (inter) agir e ser materializadas em novas formas de interação nas comunidades do campo. Sua argumentação reflete a formação crítica e a competência comunicativa da educanda da LEdoC/FUP.

Na época da publicação do *post* havia um caso suspeito de COVID-19 em território Kalunga, mas nos meses que se sucederam à apresentação da educanda, centenas de

quilombolas perderam as suas vidas. Assim, é necessário que a vida dos sujeitos do campo seja protegida pelo governo federal e local, e também por entidades não governamentais e por toda a sociedade, dando-lhes condições para enfrentar a(s) pandemia(s), garantindo a perpetuação da sua cultura e da sua identidade. Para enfrentar tantos desafios, pode-se usar os meios digitais de comunicação (letramentos digitais) como ferramenta de empoderamento, resiliência e resistência.

Embora tenha havido um certo descaso por parte do governo federal em relação aos quilombolas e camponeses, durante a pandemia, encontramos em todo o país discursos (e ações) de resistência e reexistência, que se reconfiguram e se propagam nos meios de comunicação alternativos. Esses discursos e ações são veiculados na *web*, contestando as relações de poder entre os povos tradicionais e o Estado, trazendo à tona as injustiças sociais que sofrem. Essas ações revelam os “letramentos de reexistência” (Souza, 2011), em que educandos/as quilombolas e camponeses, durante as interações virtuais, passam a ter voz ativa na sociedade. Nesse sentido, as ferramentas virtuais e tecnológicas configuram-se como importantes disseminadoras de informação e redes de interconectividade. Para Sousa (2016, p. 90) “as práticas de letramento, como em todas as outras interações sociais, são mediadas pelo interesse, portanto, são ideológicas”, daí a necessidade de fazer ouvir a voz dos quilombolas e dos camponeses nas mídias sociais, para que estes possam defender os interesses de suas comunidades.

Além disso, os web ativistas revelam-se proponentes, reflexivos, ativos e desafiadores, dada a situação atual em que se encontram. Os discursos dos ativistas sugerem um nível de “reflexividade”. O conceito de ‘reflexividade’, inicialmente desenvolvido por Giddens (1991) sugere que toda prática possui um elemento discursivo, não apenas porque envolve, em grau variável, o uso da linguagem, mas porque construções discursivas sobre as práticas também fazem parte dessas práticas.

Giddens (1991) propõe o conceito de reflexividade institucional, na medida em que esta é produzida por sistemas especializados, como associações comunitárias e movimentos pelo direito à terra. É reflexivo porque os termos introduzidos por um determinado discurso acabam por transformar a realidade em que o próprio discurso se forma; isso, em princípio, daria aos sujeitos a possibilidade de escolher e decidir quanto à direção de suas vidas cotidianas, consumo, agência etc. Segundo o autor, “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de novas informações sobre essas práticas, mudando, assim, seu caráter”. (Giddens,

1991, p. 45). Assim, as práticas discursivas dos líderes quilombolas se configuram e são moldadas pelas práticas sociais de resistência e reexistência.

As práticas podem depender progressivamente dessas autoconstruções reflexivas, cada vez mais informadas pela reflexividade institucional, que pode levar à manutenção de relações de dominação, ou, por outro lado, pode ser recriada, sinalizando a possibilidade de mudança social. É nessa direção que importa a agência dos(as) educandos(as) quilombolas e camponeses/as, pois eles(elas) são sujeitos, inseridos em práticas discursivas e sociais, que corroboram a transformação das estruturas sociais, de formas complexas e imprevisíveis. Em eventos discursivos digitais, por exemplo, as normas são modificadas, questionadas ou confirmadas - em ações transformadoras (Vasconcelos, 2013). Conseqüentemente, os agentes sociais (educandos/as e educadores-pesquisadores) têm autonomia para exercer a sua criatividade e modificar as práticas estabelecidas e reguladas pelas estruturas (coercitivas) de poder, assumindo assim a autonomia dos indivíduos.

3.3. Gêneros discursivos na formação acadêmica inicial de educadores(as) do campo

Nos eventos de letramento na universidade, identificamos vários gêneros discursivos. A abordagem dos gêneros que seguimos é aquela que os vê como processos sociais que nos permitem produzir textos de maneira particular para atingir objetivos particulares. Segundo Marcuschi (2008a, p. 4), os gêneros são “textos materializados que encontramos em nossa vida cotidiana que se apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, deslocando a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo. Realizamos, nas práticas acadêmicas gêneros orais, escritos e multimodais a todo momento, de acordo com o contexto institucional no qual estamos inseridos. Há, portanto, uma intrínseca relação entre língua, contexto e gêneros discursivos, que se desdobra em quatro pontos centrais segundo Marcuschi (2008b, p. 21):

- (a) na noção de linguagem como atividade social e interativa;
- (b) na visão de texto como uma unidade de sentido ou unidade de interação;
- (c) na noção de compreensão como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados;
- (d) na noção de gênero textual como uma forma de ação social e não como uma entidade linguística formalmente constituída.

Essas reflexões anteriores, nos levam à compreensão do caráter social e interativo dos gêneros discursivos, que no caso dessa pesquisa, se materializam no espaço acadêmico, numa atividade de construção de significados, mediados por docentes (e discentes) na universidade. Na interface entre texto e contexto, as relações são ressignificadas e os sujeitos se desenvolvem. Barbosa & Rovai (2012, p. 9) apontam que os gêneros nos permitem captar para além dos aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos históricos e culturais [...], estes últimos são essenciais à compreensão dos sentidos produzidos nos enquadres que analisamos na LEdoC.

Segundo Bakhtin (1997), os estudos acerca da linguagem, entendida sob uma perspectiva dialógica e interacional, contribuíram para o desenvolvimento de várias abordagens sociodiscursivas da linguagem, a exemplo da sociolinguística que se ocupa de relações entre linguagem e sociedade. A perspectiva bakhtiniana apresenta o meio social como o centro organizador da atividade linguística, refutando a identidade do signo como mero sinal e desvinculado do contexto histórico, em oposição a concepção saussureana de signo linguístico.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin, são “tipos de enunciados relativamente estáveis” do ponto de vista temático, composicional e estilístico, que refletem a esfera social em que são gerados (BAKHTIN, 1997, p. 284). Eles aparecem na fala e na escrita em um *continuum* das práticas sociais, ou seja, tanto práticas escritas, como também orais, se materializam em gêneros numa relação dialógica e responsiva.

De acordo com Charles Bazerman, os gêneros relacionam-se à consciência cognitiva e às instituições que moldam as práticas comunicativas, como vemos a seguir:

Os gêneros moldam práticas comunicativas regularizadas que unem organizações, instituições e sistemas de atividades. Os gêneros, ao identificarem contextos e planos de ação, também concentram nossa atenção cognitiva e direcionam a dinâmica da nossa mente na busca de relações comunicativas específicas, exercitando e desenvolvendo, assim, modos particulares de pensar. (BAZERMAN, 2013, p.13-14)

Nesta perspectiva, os gêneros discursivos ligam-se às práticas sociais, aos aspectos cognitivos, aos interesses, às relações de poder, às tecnologias, às atividades discursivas e ao interior da cultura. Esses podem ser agrupados em diferentes esferas de atividade e de comunicação, sendo os gêneros aqui estudados pertencentes à esfera acadêmica em que se materializam os gêneros escritos como, por exemplo, fichamentos, artigos, protocolos verbais, pautas e planos de ensino. Porém, há que se destacar, também, os gêneros orais

realizados no contexto da LEdoC/FUP, que propiciam o desenvolvimento da argumentação e da competência comunicativa dos educandos/as do campo: os protocolos verbais, os seminários, os fóruns, a mística e a organicidade, que também envolvem a escrita, seja como forma de planejamento ou desenvolvimento das ações pedagógicas. Observamos que, à medida que o curso progride os/as educandos/as melhoram suas competências orais e aprendem a ter consciência da força de suas falas.

GÊNEROS (PREDOMINANTEMENTE) ORAIS	GÊNEROS ESCRITOS
Aulas Dialogadas	Artigos
Fóruns	Resumos
Seminários (TU E TC)	Resenhas
Mística	Biografia
Relatos Orais	Registros Das Aulas
Protocolos Verbais	Memória
Conversas Pedagógicas	
Peças Teatrais	
Organicidade	

Quadro 6 – Gêneros orais e escritos desenvolvidos na LEdoC
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os Fóruns são encontros entre os/as educadores/as e educandos/as, inicialmente realizados na sede administrativa do curso da LEdoC/FUP, e que durante a pandemia da COVID-19, passou a ser realizado remotamente. Neste espaço dialógico, discutem-se questões relativas ao curso, e a busca de possíveis soluções para os desafios encontrados pelos/as educandos/as ao longo da trajetória acadêmica. Constitui-se como

espaço de debate e definição e encaminhamentos de competência da coordenação, professores e estudantes. As reuniões serão presididas pelo Coordenador do Curso ou representantes designado por ela. Participam do Fórum com direito a voz e voto, a coordenação do curso, todos os professores do curso, um representante por turma de estudantes (titular), 1 representante do Centro Acadêmico (CA). Participam com direito a voz (sem direito a voto) os demais estudantes presentes (suplentes e outros), membros da comunidade; representantes de entidades parceiras e movimento social; professores da UnB não lotados no Curso. (PPPC, 2016, p. 138)

A seguir, temos um exemplo do gênero pauta, que precede o encontro do Fórum e que, geralmente, é socializada por *e-mail*, a fim de informar os participantes e, também, incluir outros possíveis assuntos.

Informes (andamento vestibular, trâmites do estágio, espelhamento da oferta, situação Libras, editais abertos)
Lista de oferta 2022.1
Nomeação da coordenação substituta
Relato da comissão do retorno presencial
Alguns encaminhamentos para o conselho consultivo da LEdoC

Figura 6 – Gênero: Pauta do fórum da LEdoC

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como vimos, os assuntos tratados no fórum são diversos, dizem respeito à vida acadêmica dos/as educandos/as e, tal como editais abertos de auxílio aos estudantes, formação de conselho consultivo que conta com a participação dos/as educandos/as, trâmites de estágio entre outros. Por isso, conta com a presença deles/as, dos quais participam opinando e interagindo com os/as educadores/as de forma dialogada e reflexiva acerca das questões acadêmicas.

A organicidade, enquanto gênero discursivo é um espaço de discussão em que os educandos/as discutem as ações auto-organizadas do curso tais como questões acerca do alojamento, da Ciranda, das atividades pedagógicas que demandam a participação dos/das educandos/as.

O princípio da divisão de tarefas estabelece que todos devam assumir sua parte na aplicação das tarefas definidas, valorizando a participação de todos e evitando a centralização. A decisão é coletiva, mas a responsabilidade é individual. A divisão de tarefas permite que as pessoas, ao assumirem responsabilidades específicas se tornem parte desse todo, também possibilita que todos/as cresçam na medida em que cada um/a contribuir de acordo com sua formação profissional e pessoal. (PPPC, 2016, p. 98)

Por isso a organicidade é um desses espaços da LEdoC que propiciam uma maior autonomia por parte dos/as educandos, à medida em que eles/as próprios/as refletem acerca das demandas do curso e se auto-avaliam, como podemos constatar no trecho da entrevista de uma colaboradora da pesquisa, recém-egressa da LEdoC/FUP:

Excerto 7:

*[...] na organicidade a gente fazia os relatórios, né? No momento de você relatar como foi a reunião tal **filme**... Pra comunicação, vou fazer um card. Você tem que ter uma **linguagem de comunicar**, né. Então, assim, né, muita coisa a gente vai aprender na prática mesmo pra aprender, a gente teve que praticar. (EN)*

Excerto 8:

*E assim cada grupo na organicidade tinha que fazer o seu **relatório**? Cada grupo? (EN)*

Excerto 9:

Isso! A gente fazia nossa autoavaliação, cada um, avaliando o outro, e avaliava a si mesmo e era legal no nosso grupo de matemática, né. E aí era um momento de... “Olha, Fulano, você não foi muito bem, a gente era bem realista, sabe? Eu percebi que você deixou a desejar...Você faltou a organicidade” ... E ele ((o colega)) vinha também e me dava essa devolutiva. (EN)

Conforme observado nos excertos anteriores (7, 8 e 9), a organicidade é um momento de muita importância no desenvolvimento da formação acadêmica dos/as educadores/as do campo, pois requerem um certo grau de reflexividade (GIDDENS, 1991), o desenvolvimento das atividades que envolvem diferentes letramentos e semioses, desempenhadas por cada grupo de trabalho. A egressa reflete sobre a atuação dos/as educandos/as ao utilizar uma avaliação de apreço ‘*era bem realista*’, para expressar como os grupos de trabalho eram avaliados durante a socialização do gênero relatório, escrito após cada encontro de organicidade, corroborando um processo formativo mais crítico, que favorece também a competência comunicativa dos/as educandos/as.

Temos também os seminários que são realizados no TU e no TC. Nos seminários são apresentados e socializados temas de pesquisa, atividades desenvolvidas nas disciplinas, e também avaliações acerca das atividades pedagógicas, como é o caso do seminário final do curso da Especialização e do seminário interno de avaliação da LEDOC, realizado em 2020, em que foram discutidos os avanços e desafios do curso desde a sua implementação até os dias atuais.

A Mística, gênero discursivo de característica político-social, inicialmente trazida dos movimentos Sem-Terra, é uma ação que representa a resistência e luta pelos direitos

sociais, consiste em uma apresentação em forma de leitura de textos, poemas, palavras de ordem, hinos, vídeos, encenações e têm como símbolos no cenário, pás, foices, bonés, bandeiras, entre outros (cf. INDURSKY, 2014). Na LEdoC, esse gênero é apresentado, tanto nos momentos de organicidade, como também na abertura de formaturas e outras atividades pedagógicas coletivas; e desempenha um importante papel na formação dos/as futuros/as educadores/as. Sousa (2016, p. 84) faz uma citação explícita de Bogo que define a mística como:

Um termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender a mística em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o aspecto do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Há pelo menos três possibilidades de explicações das experiências místicas: pelas religiões[...]; pelas ciências políticas [...] e pelos movimentos sociais [...]. (BOGO, 2012, p. 43).

Esses são alguns exemplos de gêneros discursivos que constituem a formação acadêmica dos/as educadores/as do campo.

3.3.1. O gênero protocolo verbal: andaimes de aprendizagem e da competência comunicativa

Nas aulas de produção de texto, trabalhamos com os *protocolos de leitura ou protocolos verbais*. Esse gênero discursivo é bastante útil para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos. Os protocolos verbais a que nos referimos têm sua acepção na Psicolinguística (LEFFA, 1996), cujo termo é um empréstimo de uma técnica de leitura que objetiva, mediante perguntas indiretas, obtém dados sobre os processos do leitor no momento da leitura, fazendo-o refletir sobre o texto lido e sobre suas estratégias de leitura, que levam em consideração as pistas textuais.

Os protocolos verbais compreendem estratégias de leitura amplamente utilizadas por educadores-pesquisadores em situações de interação em sala de aula, como “metodologia de investigação de aprendizado de diferentes formas de leitura, exposição teórica do professor e também para descrever o contexto de aprendizado [...] (SOUSA, 2018, p. 346)”, comumente utilizado como procedimento na sociolinguística educacional (BORTONIRICARDO, 2013, 2014, SOUSA, 2001, 2010; SOUZA E RODRIGUES, 2008; CAVALCANTI, 1989). Ao usar os protocolos verbais, o pesquisador solicita ao sujeito que

pense em voz alta enquanto desenvolve uma tarefa. Os protocolos podem ser orais ou escritos.

As atividades com protocolos verbais apontam as dificuldades ou facilidades de entendimento do leitor acerca do texto e acionam os conhecimentos prévios que são necessários à compreensão do texto. Segundo Magalhães e Ribeiro (2012, p. 49) “a técnica dos protocolos verbais reúne dois processos complexos: a ação de ler e verbalizar, o que o funcionamento dos sistemas de memória traz à tona”. Na esteira dessa reflexão, Souza e Rodrigues (2008, p. 20) asseveram que verbalizar:

pode ser uma estratégia extremamente eficaz na tomada de conhecimento de processos da mente humana, mesmo que esse conhecimento seja restrito, uma vez que os relatos dependem das condições e capacidades individuais de verbalização.

Ainda, acerca dos protocolos verbais, Souza e Rodrigues (2008, p. 48) descrevem dois tipos de verbalização: (i) co-ocorrente e concorrente; (ii). retrospectiva: “a primeira acontece simultaneamente à realização do processamento da informação, e por isso concorre com ela. Na segunda, a pessoa oraliza logo após o término da atividade, que pode variar de segundos a dias”. De acordo com Sousa (2012), por meio desse gênero discursivo o/a educando/a verbaliza (de forma escrita ou oral):

- o que aprendeu sobre a temática do texto lido (conceitos teóricos);
- qual parte do texto teve mais dificuldade em interpretar e o motivo dessa dificuldade;
- quais foram as dificuldades apresentadas durante a leitura, tais como: dificuldade na interpretação do texto e na identificação de ideias centrais, o desconhecimento de itens lexicais (palavras);
- falta de familiaridade com o gênero discursivo ou estilo do autor;
- dificuldade em relacionar as intertextualidades;
- qual é a relação temática do texto com seus conhecimentos e suas experiências;
- avaliação da aula (ou de outros contextos, levantando pontos positivos e negativos);
- e sugestões metodológicas para melhorar o contexto de aprendizado.

Consideramos os protocolos verbais como uma importante estratégia de aprendizagem, pois nos possibilitam, como educadores, construir o processo de andaimagem (tradução de scaffolding do inglês) desenvolvido pelo psicólogo Jerome Bruner.

Introduzido no Brasil por Bortoni-Ricardo, o termo andaimagem deriva da teoria sociocultural de Vygostsky, com base na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 26).

Os processos de andaimagem ocorrem ao longo das aulas, durante a interação entre a educadora(or), e entre as(os) próprias(os) educandos/as(os), por meio das indagações, das reflexões e categorizações, e podem ser identificados ao longo dos eventos de letramento e das interações acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste Capítulo, apresentamos as bases teóricas desta pesquisa: um diálogo entre os estudos sociolinguísticos, os Estudos de Letramento e dos gêneros discursivos. Acerca dos gêneros discursivos, descrevemos os gêneros acadêmicos, alguns somente realizados na LEdoC, como a Organicidade e a Mística, além dos Protocolos Verbais, gêneros que integram as interações aqui analisadas. Numa perspectiva teórico-prática, mostramos também, o protagonismo de uma educanda da LEdoC/FUP que durante a pandemia da COVID-19 participou de um programa da *Web (webcast)*, desenvolvido em um programa de extensão da universidade (Vozes do Campo), que tratou acerca dos desafios experienciados pela comunidade Kalunga, num movimento de resistência e reexistência dos saberes e dos fazeres de sua comunidade, demonstrando na prática, o letramento acadêmico para além dos muros da universidade na perspectiva do letramento ideológico (STREET, 1984, 2012, 2014) em uma prática situada.

CAPÍTULO IV

PERFIL DE SOCIOLETRAMENTO DOS ESTUDANTES DA LEDOC: A DIVERSIDADE DO CAMPO

Neste Capítulo, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o perfil dos estudantes da área de Linguagens da LEdoC/FUP? O objetivo é descrever o perfil de sociolinguístico dos estudantes da LEdoC /FUP da área de linguagens e a confirmação (ou não) da seguinte asserção: O perfil sociolinguístico de estudantes da área de linguagem, revela importantes aspectos na/da formação acadêmica de educadores/as quilombolas camponeses.

4.1. Perfil de socioletramento – graduação – leitura e produção de textos

No segundo semestre de 2020, foi ministrada a disciplina Leitura e Produção de Textos, sendo a maioria dos educandos pertencentes à turma Gabriella Monteiro. A disciplina foi ministrada remotamente. A fim de conhecer a história de vida dos/as educandos, os aspectos sociais, fazer diagnóstico de sua escrita e traçar um perfil da turma, foi solicitado que respondessem o questionário diagnóstico de socioletramento (SOUSA, no prelo), pois era necessário que o plano de aula estivesse alinhado ao perfil da turma de LPT.

No total, 87 educandos/as que responderam o diagnóstico estão na faixa etária entre 19 e 51 anos, a grande maioria é do gênero feminino, solteiras, sem filhos(as) ou com apenas 1 filho(a), residentes no território Kalunga, e são oriundas/os da educação pública.

4.2 Gênero: Questionário de socioletramento: Perfil sociolinguístico dos educandos/as de Leitura e Produção de Textos

Apresentamos no gráfico a seguir o perfil profissional dos educandos/as:

Gráfico 3 – Escolaridade da Mãe

Escolaridade do Mãe
87 respostas

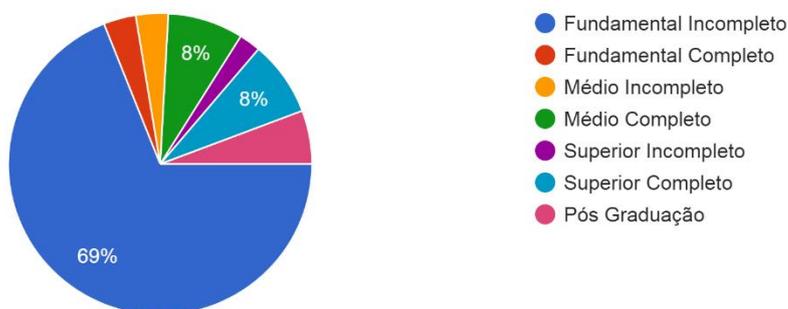
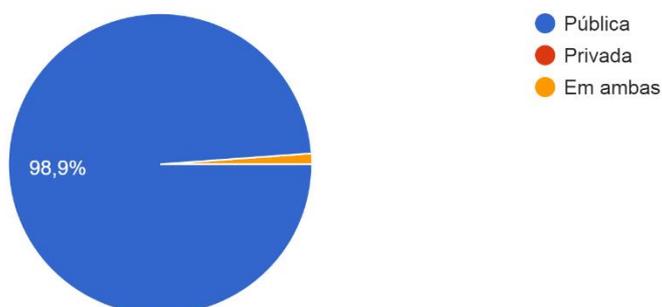


Gráfico 4 – Tipo de escola que frequentou

Estudou em escola pública ou privada?
87 respostas



De acordo com os dados, a maioria dos pais dos educandos possui nível fundamental incompleto. Nota-se, também, que há uma quantidade maior de mães com nível superior do que pais, o que já nos traz um traço do perfil de letramento familiar dos/as educandos/as. A maioria maciça dos/as educandos/as são oriundos/as da escola pública.

Gráficos 5 e 6 – O prazer de ler

Gráfico 5 – Você gosta de ler?

Você gosta de ler?
87 respostas

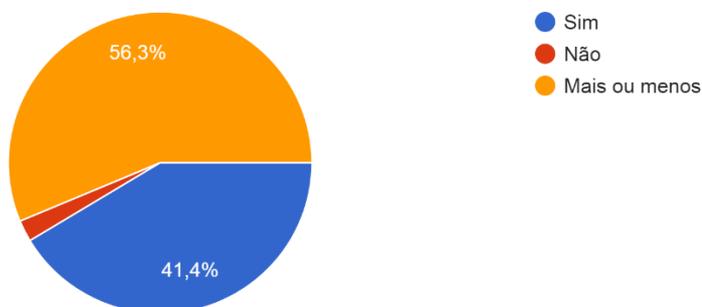
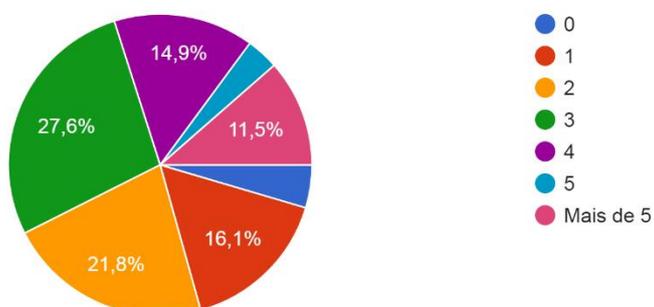


Gráfico 6 – Quantidade de livros lidos por ano

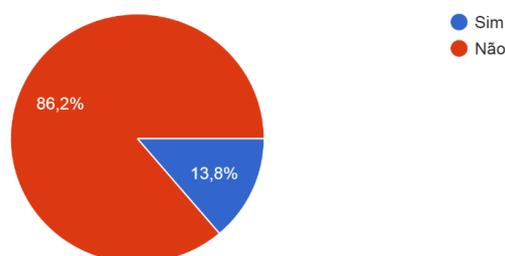
Quantos livros você costuma ler por ano?
87 respostas



Com relação ao gosto pela leitura, nos gráficos 5 e 6, observamos que 56% dos/as educandos/as gostam razoavelmente de ler, e leem em média de dois a três livros por ano. Apesar de serem oriundos de famílias com baixa escolaridade, a leitura já se faz presente na vida acadêmica dos/as educandos/as da LEdoC/FUP.

Gráfico 7 – Engajamento com os movimentos sociais

Pertence a algum movimento?
87 respostas



Constatamos no gráfico 7 a mudança no perfil dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, que nas primeiras turmas eram oriundos dos movimentos sociais e, atualmente, não são mais. Esse novo perfil demonstra a necessidade de um engajamento maior com os movimentos sociais e políticos, e se constitui em uma fonte de preocupação por parte dos/as educadores/as da LEdoC/FUP, uma vez que o currículo da LEdoC, inicialmente foi elaborado a partir de um contexto histórico, envolvia questões de luta pelos direitos à terra, e atualmente envolve outras questões, como por exemplo, a questão da importância da luta pelos direitos das mulheres e de grupos minoritários, conforme pudemos observar ao longo das interações na reuniões pedagógicas e em sala de aula. Além disso, um perfil discente diferente daquele das primeiras turmas da LEdoC/FUP demanda outros letramentos que propiciem ações dos educadores/as em formação, relacionadas a questões mais relevantes em suas comunidades na atualidade.

4. 2. 1 Perfil de letramento digital: graduação - Leitura e Produção de Textos

Apresentamos o perfil de letramento digital dos/as educandos/as de LPT de acordo com os gráficos a seguir:

Gráficos 8 a 11 – Perfil de letramento digital

Gráfico 8 – Tipos de acesso à internet

Você possui que tipo de acesso à internet?

87 respostas

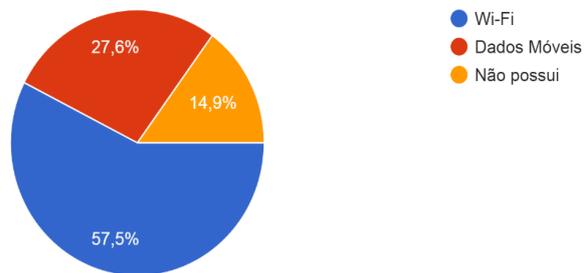


Gráfico 9 – Recursos tecnológicos

Assinale os recursos tecnológicos que possui.

87 respostas

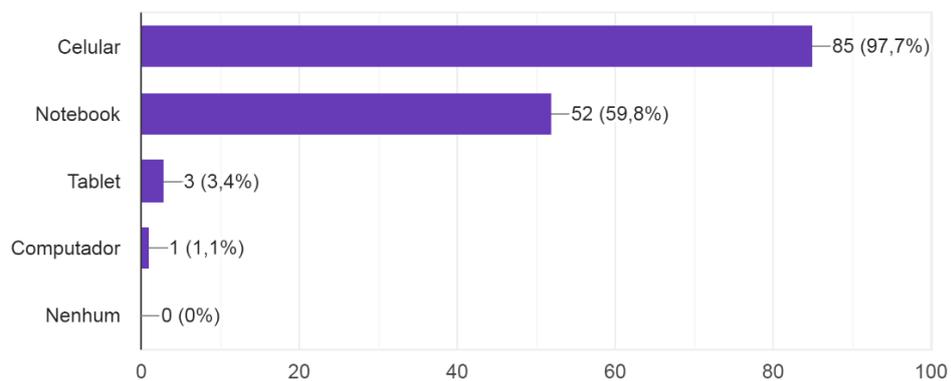


Gráfico 10 – Local de acesso à internet

Onde acessa a Internet?

87 respostas

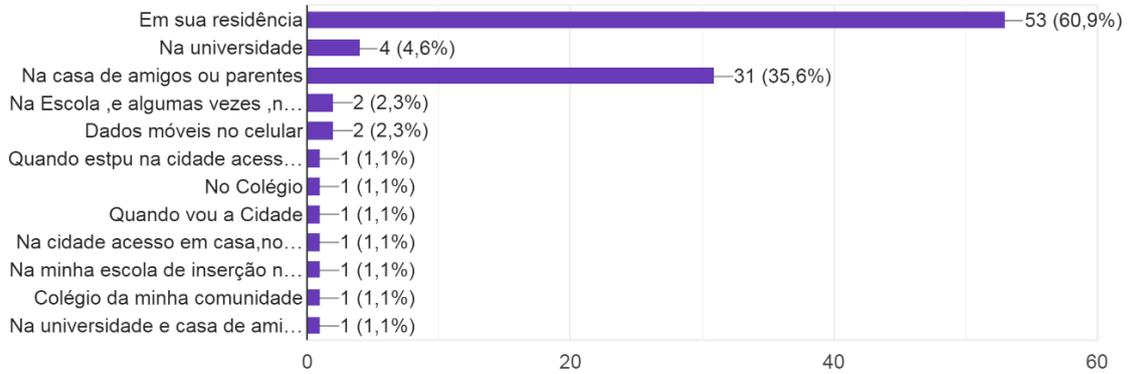
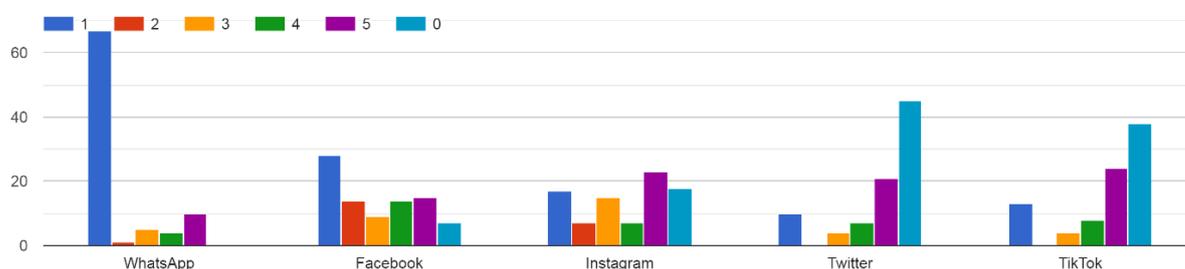


Gráfico 11 – Redes sociais mais utilizadas

Quais as principais plataformas de redes sociais que você utiliza no dia a dia? (Sendo 1 mais utilizado e 5 menos utilizado. Marcar 0 no caso de não utilizar)



Com relação ao perfil de letramento digital dos educandos de LPT verificamos no ‘gráfico 8’ que estes, em sua maioria, já possuem *wi-fi* em sua residência (57,6%), porém há ainda uma parcela de educandos/as que não possui acesso próprio à internet (14,9%), conforme o ‘gráfico 7’, e que utiliza a residência de parentes e/ou amigos para acessá-la, sendo o celular o principal meio de acesso, seguido pelo notebook (cf. gráfico 9), embora em uma proporção bem menor de uso. Por isso, o *WhatsApp* é a rede de interação principal, seguido do *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Tic Toc* (cf. gráfico 11). Sendo assim o *WhatsApp*, uma rede social que inicialmente não havia sido criada com fins pedagógicos, se tornou o principal meio de interação entre professores(as) e educandos/as durante a pandemia, tornando-se uma sala de aula virtual e repositório de materiais pedagógicos.

4. 3. Perfil de socioletramento - Turma de Especialização em Língua Portuguesa

Na turma de Especialização, também foi aplicado um questionário de socioletramento no primeiro encontro presencial de elaboração do material didático em março de 2020, entretanto, diferentemente do questionário diagnóstico das turmas de LPT na graduação, no formato digital, elaborado no *Google forms*, o questionário da turma de Especialização foi impresso, e entregue aos/às educandos/as presentes no primeiro dia do seminário de avaliação. Como dissemos, 36 educandas/os concluíram a Especialização. Dentre elas/eles, 23 educandas/os responderam ao questionário. Sendo que, 20 se identificaram como mulheres e 3 se identificaram como homens, a maior parte solteira (13) e casado (9), na faixa entre 31 e 40 anos, residentes em Goiás (14) e no Distrito Federal (6).

Na sua grande maioria trabalhadores na área de educação (16), seja como educadoras/es ou exercendo outra função dentro da escola.

Importa-nos salientar que a maioria das/os egressas/os, assim como os/as educandos/as da graduação, não integram nenhum movimento social. Dos 23 questionários respondidos, somente três educandas/os afirmaram pertencer à alguma associação na comunidade, ou em outro movimento. A não vinculação com os Coletivos enfraquece os movimentos e, conseqüentemente, pode tanto repercutir nas ações no interior das comunidades quilombolas e camponesas, como também na formação acadêmica da LEdoC/FUP, que integra a tríade pesquisa-ensino-extensão e visa à formação global, crítica e atuante dos/as seus/suas educandos/as em sua realidade social.

Com relação ao perfil de leitura, os gêneros mais lidos são livros, notícias *online*, filmes e revistas, sendo o gênero livro o mais citado. A média da quantidade de livros lidos por ano gira em torno de 1 a 4 livros, mas há também eventos de letramento ligados à esfera familiar/comercial (MARCUSCHI, 2008), que são frequentes na vida dos sujeitos do campo, por exemplo, na compra de produtos e verificação de datas de vencimento dos produtos, na leitura de bulas de remédios, na escrita de mensagens nas redes sociais, na leitura das legendas de filmes estrangeiros e de letras de música.

Encontramos, também, letramentos ligados à esfera escolar e acadêmica, como a escrita de diários de classe e elaboração de planos de aula, resumos, fichamentos e a leitura de textos acadêmicos. Outras atividades de leitura e escrita, ligadas à esfera escolar-acadêmica também foram citadas, tais como: leitura para prova de concursos, leitura de atividades escolares para os filhos, leitura de livros didáticos, produção de mapas conceituais, produção de cartazes autoexplicativos. Dessa forma, compreendemos as diversas práticas de letramento que abrangem o contexto familiar/comercial, o contexto escolar e o contexto acadêmico, que fazem parte do dia a dia dos/as egressos/as camponeses/as da LEdoC/FUP.

No tocante ao perfil digital das/os educandas/os, a grande maioria afirma ter redes sociais (18), sendo as mais populares Facebook, Instagram, WhatsApp, assim como, também, constatamos o mesmo perfil nas preferências dos educandos/as nas turmas de LPT, sendo que nove educandos afirmaram não possuir acesso à internet em suas residências, por isso utilizam o acesso no local de trabalho - geralmente escolas - e em locais públicos. Apesar de terem acesso à internet, muitos/as educandos/as afirmam que o sinal é instável e que há

constante falta de energia em suas comunidades, o que reflete a desigualdade social nas comunidades do campo, quando o assunto é acesso às redes digitais e às ferramentas tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Destacamos neste Capítulo, a importância de conhecermos os hábitos de leitura e escrita dos/as educandos/as da LEdoC e de compreendermos os eventos e práticas de letramento dos quais eles/elas participam, rotineiramente, nas esferas familiar e acadêmica, ao traçarmos o perfil de duas turmas de graduação e da turma de Especialização em Língua Portuguesa.

Realizamos uma análise do perfil dos/as educandos/as dessas turmas em que identificamos o seguinte perfil: A maioria dos/as educandos/as é do gênero feminino, na faixa entre 31 e 40 anos, estudantes, cujos pais possuem baixa escolaridade. Apesar de fazerem uso da leitura acadêmica, mais da metade dos/s educandos/as afirma que gosta razoavelmente de ler, o que demonstra a necessidade de um incentivo maior à leitura, imprescindível ao desenvolvimento do letramento dos/as educandos/as da LEdoC/FUP.

Ao conhecermos o perfil digital desses/as educandos/as revelou-se também a dificuldade de acesso ao sinal da internet e às ferramentas tecnológicas, pois a principal ferramenta utilizada é o celular, que além de ser limitado com relação aos recursos acadêmicos, não se constitui como a ferramenta educacional mais apropriada para a leitura e digitação dos trabalhos acadêmicos, embora possibilite a interação e o acesso à pesquisa.

Com relação ao perfil de letramento digital, os dados apontam a dificuldade de acesso à internet, devido a fatores como má qualidade do sinal ou falta de energia na comunidade Kalunga. Tal fato implica diretamente na ministração das aulas remotas e no processo de ensino e aprendizagem, em que as interações também são afetadas, pois não há uma proximidade maior com os/as educandos/as com relação às suas reais necessidades. Outrossim, fica claro que essa dificuldade de acesso às tecnologias digitais também é reflexo da desigualdade social em nosso país, pois em áreas urbanas tanto o sinal da internet tende a ser melhor, como também as suas possibilidades de acesso, uma vez que as comunidades camponesas são distantes dos polos urbanos. Além disso, conforme pudemos constatar por meio dos discursos discentes nas autobiografias, na pandemia esses fatores de exclusão

digital e tecnológica foram mais contundentes e impactaram, sobremaneira, a formação dos educandos/as com prejuízo nos conteúdos e nas interações acadêmicas.

Outro importante dado observado diz respeito à mudança de perfil dos estudantes da LEdoC/FUP que anteriormente, nas primeiras turmas, tinham ligação com os movimentos sociais, mas atualmente poucos pertencem à alguma associação ou movimento de luta pela terra.

Esse novo perfil demonstra a necessidade de um engajamento maior com os (atuais) movimentos sociais e políticos, e se constitui em uma fonte de preocupação por parte dos/as educadores/as da LEdoC/FUP, uma vez que o seu currículo, inicialmente, foi elaborado a partir de um determinado contexto histórico e político e envolvia questões de luta pelo direito à terra, mas atualmente surgem outras questões, como por exemplo, a importância da luta pelos direitos das mulheres do campo, de combate ao racismo e à qualquer forma de opressão, conforme pudemos observar ao longo das interações na reuniões pedagógicas e em sala de aula.

Além disso, um perfil discente diferente daquele das primeiras turmas da LEdoC/FUP demanda outros letramentos que propiciem ações dos educadores/as em formação, relacionadas a questões mais relevantes em suas comunidades na atualidade. Há, também a necessidade de se propiciar no meio acadêmico uma maior mobilização estudantil, em direção a valorização da identidade e dos direitos das comunidades camponesas.

Assim, a primeira subserção a qual afirma que o “questionário de socioletramento, procedimento de pesquisa etnográfica e diagnóstico, possibilita conhecer o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as quilombolas e camponeses/as e identifica características identitárias e socioculturais relevantes em seu processo formativo” é confirmada, pois pudemos constatar, não somente características identitárias dos/as educandos/as, mas também a mudança no perfil deles/as desde a criação do curso, o que demanda outras ações pedagógicas (e de letramento) na formação inicial e continuada.

CAPÍTULO V

ENQUADRES, INTERAÇÕES E GÊNEROS NAS PRÁTICAS LEDOQUIANAS

Neste Capítulo e no seguinte, analisamos as interações em diferentes enquadres, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade a fim de respondermos às seguintes perguntas exploratórias: Como se dão as interações que identificam a educação sociolinguística e as práticas de letramento ao longo da formação acadêmica de educandos/as da LEdoC/FUP? O objetivo é descrever enquadres de (inter-)ação da graduação (formação inicial) e da Especialização (formação continuada) que identificam a educação sociolinguística e os letramentos na formação de educadores/as do campo da LEdoC/FUP e confirmar a seguinte asserção: as interações e os gêneros discursivos identificam a educação sociolinguística e os letramentos na trajetória acadêmica de Quilombolas e camponeses, propiciando o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação crítica dos educandos/as da LEdoC/FUP.

5.1. Enquadre: desafios do letramento digital durante a pandemia da covid-19

Conforme demonstrado na apresentação desta tese, a pandemia da COVID-19, desencadeou novos tipos de interação e processos de aprendizagem aos/às educando/as (e educadores/as) da LEdoC. Ao mesmo tempo em que obrigou o distanciamento entre educadores/as e educando/as, trouxe desafios como o acesso à internet, a falta de recursos tecnológicos, a não familiaridade com os recursos digitais, entre outros. Como vimos anteriormente, do ponto de vista do letramento digital, embora o celular inicialmente seja apenas uma ferramenta de comunicação popular, esta ferramenta tecnológica se transformou também na ferramenta pedagógica mais utilizada durante a pandemia na realização dos trabalhos acadêmicos.

No questionário de socioletramento (QS), foi solicitado que os/as educandos/as escrevessem um pequeno texto autobiográfico, a fim de registrarem suas narrativas de letramento e os desafios do processo de ensino- aprendizagem durante a Pandemia da COVID-19, conforme vemos no comando da atividade, a seguir:

É um texto escrito pelo próprio autor, ou escrito por uma pessoa autorizada, o qual descreve e narra de forma oral ou escrita fatos da vida de uma pessoa. A biografia pode ser também visual (áudio-visual), por exemplo: um documentário.

Existem diversas modalidades de biografia e a estrutura linguística desse gênero textual é relativamente livre. O foco de interação está no leitor e em seu relato de vivências. Recomendamos que você escreva o texto em primeira pessoa.

Relate sua experiência de alfabetização e/ou experiências com a leitura na infância. Relate outras experiências relacionadas à leitura e à escrita no contexto escolar (fundamental e médio). Discorra sobre como são suas práticas de leitura e de escrita hoje. Sugerimos que você escreva como estão os estudos à distância e sua expectativa, nestes tempos de Pandemia de Covid 19, para voltar aos estudos presenciais. Escreva quais são as dificuldades encontradas durante a pandemia.

Figura 7 – Comando da atividade sobre o gênero Autobiografia

Fonte: Diagnóstico de Socioletramento elaborado pela pesquisadora.

Acerca das dificuldades vivenciadas durante a pandemia, destacamos os seguintes excertos extraídos do gênero autobiografia:

Excerto 10:

*Na época em que eu cursei o ensino fundamental a leitura e escrita não eram tão recomendadas igual vejo nas escolas hoje, e logo que terminei o ensino médio fiquei 17 anos sem qualquer atividade escolar até que engressei na Ledoc, hoje tento me aprimorar mais na leitura e escrita, porém tenho algumas dificuldades, nesse tempo de estudos remotos me vejo **com mais dificuldades pois em casa nos destruímos** com outras atividades. (QS) SIC*

Excerto 11:

*Bom as minhas maiores dificuldades nessa pandemia vencendo o isolamento social pois sou um cara bem comunicativo e esse isolamento tá fazendo essa comunicação física e visual traz um estresse e aí vem aparecendo um monte de coisas como **medo** auto-depreciação muita coisa assim, mas graças a Deus as coisas estão melhorando eu consegui algumas metas e objetivos a serem cumpridos estou vivendo só por hoje. (QS)*

Excerto 12:

*Durante esse momento de isolamento tenho tentado ler sobre, mas **têm sido muito difícil** me concentrar e conseguir de fato absorver algo. (QS)*

Excerto 13:

*Com a covid 19 estou **com muita dificuldade de organizar o meu tempo para estudar**, as tarefas em casa e com os meus filhos aumentaram e para completar ainda gasto muito tempo para aprender a mexer com os apps feitos para facilitar o estudo a distância tem também a internet que vive caindo pois moro na área rural e ainda uso os dados móveis mais mesmo com todas essas dificuldades prefiro continuar assim até passar esse período de pandemia que estamos vivendo, essa é a forma mais segura de proteger aqueles que nos amamos a nós mesmos e a muitos que ainda nem conhecemos e ainda prosseguir com a vida de alguma*

forma, uma das minhas maiores dificuldades e organizar o meu tempo pois sou mãe, filha, dona de casa, produtora, educanda e professora dos meus filhos em tempo integral rsrs. Tenho esperança de que vão encontrar a vacina logo. (QS)

Excerto 14:

*Já as atividades que estão sendo propostas e passadas a distância nas atuais condições sobre o decorrer da pandemia que estamos vivenciando vem sido **um pouco complicada**, pelo fato de estar recebendo tudo pelo celular, fica difícil organizar as atividades, tanto pela internet ruim tanto pelo fato de estar sendo enviada uma atividade atrás da outra. Sinto **a cada momento a necessidade de adaptação** a uma situação para qual ninguém estava preparado, promover aprendizado de uma maneira diferente. A necessidade de se reinventar. São muitos aspectos que devem ser levados em consideração, diante da atual conjuntura em que estamos passando, como também as inúmeras incertezas, o medo, a insegurança tendo que lutar o tempo inteiro. Mesmo não sendo fácil, é necessário aprender a lidar com as situações. Agora mais do que nunca é essencial fazer o exercício de se colocar no lugar do outro. (QS)*

Excerto 15:

*A pandemia mudou a qualidade de estudo que tinha, à distância **não está sendo fácil mais difícil de aprender** acredito que na coletividade a gente aprende mais e o ensino a distância dificilmente vai existir a coletividade pois moramos um longe do outros ,e essa interação de quando era presencial não está tendo agora, mas eu costumo fazer as minhas atividades e no meu tempo vagos dedico o máximo possível para que consigo fazer melhor para mim e o melhor para o meu curso, a minha expectativa é que a pandemia acaba e que a gente volta ao estudo presencial ,tendo ideias novas com base no que vivemos ,pois acredito que temos várias vivências a serem contada quando retornar ,e com isso essas vivências que tive nesse período de afastamento vai servir como um novo aprendizado e isso soma para a coletividade.(QS)*

Por meio da categoria linguístico-discursiva *avaliação* (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE & RAMALHO, 2009; RAMALHO & RESENDE, 2011), nos excertos 10 a 15, no gênero autobiografia foi possível compreender os principais desafios experienciados pelos/as educandos/as da LEdoC/FUP durante a pandemia: as consequências psicológicas do isolamento social, pois o trabalho coletivo (e presencial) é uma das premissas da matriz curricular da LEdoC, que não somente promove a interação entre os/as educando/as e professores/as, mas auxilia sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem, por meio da ajuda mútua entre os aprendizes durante as aulas presenciais. Nesse sentido, o ensino remoto não contempla as expectativas e as necessidades acadêmicas de letramento dos/as educandos/as da LEdoC/FUP.

Outro fator dificultador do ensino remoto é a dificuldade de organização das atividades acadêmicas, em que encontramos *avaliações com juízo de valor* em termos como ‘dificuldade, não está sendo fácil, muito difícil’, pois estudar em casa exige disciplina,

organização do tempo e espaço apropriado para os estudos. Para a realizar as atividades é necessário concentração e foco, porém as atividades domésticas demandam tempo, “Com a Covid-19 estou com muita dificuldade de organizar o meu tempo para estudar, as tarefas em casa e com os meus filhos aumentaram [...] uma das minhas maiores dificuldades é organizar o meu tempo pois sou mãe, filha, dona de casa, produtora, educanda e professora dos meus filhos em tempo integral [...]. Há também, segundo a educanda “[...] a necessidade de adaptação a uma situação para qual ninguém estava preparado, promover aprendizado de uma maneira diferente. A necessidade de se reinventar” [...] (SIC).

Como vimos, o celular é a principal ferramenta pedagógica dos/as educandos/as, espaço onde recebem as atividades da maioria das disciplinas. Porém, a má qualidade do sinal da internet prejudica a realização e o acompanhamento das atividades pedagógicas. Por diversas vezes, os/as educandos/as não conseguem participar das aulas remotas síncronas devido a problemas de acesso à internet.

Os fatores citados anteriormente foram mais comumente observados no relato autobiográfico. Eles foram (e ainda são) preponderantes no processo de letramento dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, que já enfrentam esses desafios com relação ao letramento acadêmico e digital em “tempos normais” (antes da pandemia), mas que se agravaram em tempos de pandemia, afetando, sobremaneira, o processo de letramento e as condições psicológicas e emocionais dos/as educandos/as.

5.2. O protocolo de leitura nas aulas de leitura e produção de textos: breve contextualização

Nesta seção, descrevemos o enquadre de uma aula de Leitura e Produção de Textos, ministrada em uma interação presencial, na turma de linguagens da LEdoC. Naquele dia, o conteúdo ministrado foi o gênero discursivo *artigo acadêmico*. A fim de trabalharmos com os/as educandos/as a produção do artigo, sob uma perspectiva interdisciplinar que inclui a perspectiva da Sociolinguística e dos Estudos de Letramento, propomos uma intervenção pedagógica, com foco na superação das dificuldades de leitura e escrita, desenvolvendo a consciência autoral e crítica dos/as educandos/as.

Consideramos no enquadre de uma aula específica da LEdoC/FUP, os componentes da Etnografia da Comunicação (HYMES,1972). Com base nesse campo de estudo,

compreendemos o contexto da Licenciatura em Educação do Campo como espaço de formação humana e profissional, que leva em consideração a cultura e as práticas sociais das comunidades camponesas. Apresentamos um trabalho com textos na universidade, em que trabalhamos com gêneros discursivos acadêmicos, partindo da leitura de mundo dos sujeitos do campo, para a leitura da palavra (FREIRE, 1964), em direção ao desenvolvimento do letramento crítico.

Ao abordarmos a temática do artigo científico, os(as) educandos(as) não conheciam este gênero discursivo, e por isso não se sentiam seguros em relação à sua escrita (e de outros gêneros acadêmicos também), alegando que ainda não haviam estudado ou que esse estudo ocorreu de maneira bastante superficial. Tal fato corrobora o discurso acerca da lacuna existente entre o letramento escolar e a formação do ensino superior.

Trouxemos para a reflexão durante a aula de LPT a perspectiva da sociolinguística que se contrapõe à teoria da polarização entre oralidade e escrita e passa a perceber as práticas de leitura e escrita do ponto de vista de uma maneira mais ampla, considerando não somente o caráter psicolinguístico, mas também histórico, antropológico e cultural em que se inserem a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, aos(às) educandos(as) do campo na formação acadêmica inicial, é direcionado um olhar mais aprofundado, que leva em consideração o contexto social, econômico e cultural do qual eles(elas) se constituem e são constituídos(as), pois partimos do pressuposto que “todo falante nativo de português independentemente do grau de monitoração, ou de sua posição no contínuo de urbanização, são falantes competentes [...] levando-se em consideração a variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 72).

A fim de trabalharmos com os(as) educandos(as) a produção do artigo acadêmico, durante a aula de leitura e produção de textos, sob uma perspectiva transdisciplinar que parte da participação oral dos/as educandos/as nos processos pedagógicos, e que abrange os letramentos como práticas sociais (STREET, 1984, 2012, 2014), propusemos uma intervenção pedagógica, por meio de protocolos verbais (protocolos de leitura), com foco na superação das dificuldades de leitura e escrita acadêmica, desenvolvendo a consciência autoral e crítica dos(as) educandos(as).

5.2.1. Protocolo de leitura de um artigo científico – questão prática

Na aula de Leitura e Produção de Textos da LEdoC/FUP, foi desenvolvido um protocolo de leitura (SOUSA, 2012) que foi entregue aos(às) educandos(as) logo após a leitura e discussão do artigo *Retratos sociolinguísticos: Etnografia no Centro-oeste do Brasil*, de Rosineide Magalhães de Sousa. Inicialmente, a leitura foi feita individualmente, e depois a educadora regente a mediou focando nos principais fatos acerca do tema. O artigo tinha por finalidade apresentar a pesquisa de dois educandos da LEdoC/FUP, por meio da análise dos contextos sociais e linguísticos em duas comunidades camponesas, nos estados de Goiás e Mato Grosso, acerca do tema ‘variação linguística’. Esse tema traz à tona a reflexão acerca do uso das variedades linguísticas das comunidades quilombolas e camponesas, relacionando-o à identidade e cultura oral dessas comunidades e, por isso, tem um papel importante na formação de educandos(as) quilombolas e camponeses(as).

Além disso, nessa disciplina, o protocolo de leitura tinha a intenção de familiarizar os aprendizes em relação ao gênero que seria estudado: o artigo acadêmico. Em nossa aula, utilizamos o protocolo escrito e mediamos a leitura de todo o artigo, por meio da leitura em voz alta pelas educandas, fazendo pausas ora explicativas, ora indagadoras acerca do texto.

Como dissemos, o protocolo de leitura tinha como objetivo principal a aproximação com o gênero artigo acadêmico e a sua compreensão, para uma posterior produção de artigo, que era exigido em uma outra disciplina da LEdoC. Aqui ressaltamos a dificuldade inicial de letramento acadêmico com relação à produção do gênero ‘artigo científico’ que é cobrado nas disciplinas em geral, mas que é pouco explicado, tanto sua forma composicional e aspectos notacionais, como a sua finalidade. Este aspecto pode ser constatado nos excertos a seguir:

Excerto 16

- “O professor pediu um artigo e eu não sei nem pra que lado vai... Nunca escrevi um artigo”.

Excerto 17

- “Temos um problema na universidade: os professores acham que os alunos sabem de tudo, mas não explicam como escrever os gêneros”.

Excerto 18

- *“É igual o resumo, a gente não sabia como escrever, pegava um trecho de uma página com outro trecho, copiava e entregava”.*

Nos excertos 16, 17 e 18 observamos a insegurança linguística das/dos educandas/os ao relatar que nunca havia escrito um artigo. Essa é uma situação bastante comum no ensino superior: a falta de familiaridade com os gêneros acadêmicos (canônicos) que são requeridos na universidade. Há ainda a crítica aos docentes, feita por outra educanda, quando afirma “que os professores acham que os alunos sabem de tudo”, a expressão “acham que sabem” é de ironia, e aponta as relações de poder e as tensões experienciadas no meio acadêmico.

Quando os docentes requerem uma atividade, como a escrita de um gênero acadêmico, pressupõem que os/as educandos/as já o dominam e, talvez por isso, não sentem a necessidade de explicá-lo, ou ainda, que o ‘dever’ de ensinar a escrita é somente dos professores da disciplina de Língua Portuguesa. Como podemos ver, essa é uma crença que se inicia nos anos iniciais e se perpetua até a universidade. Por isso, faz-se necessário desenvolver um trabalho com os/as discentes, a fim de sondá-los(as) se eles/elas se sentem preparados para escrever um gênero acadêmico, ou se precisam de orientações; e com os docentes em geral, para que compreendam que a leitura e a escrita é um compromisso de todas as áreas do conhecimento.

O protocolo de leitura na aula de LPT continha as seguintes questões:

1. Que gênero textual você leu?
2. Qual o título do artigo?
3. Quem são os autores deste texto?
4. De que área é o artigo científico?
5. De que assunto trata o artigo científico? Faça uma pequena síntese sobre o assunto.
6. Qual a finalidade de um artigo científico e para que serve?
7. Quais elementos textuais têm o artigo que você leu?

Figura 8 – Protocolo de leitura sobre o gênero artigo acadêmico
Fonte: imagem extraída da atividade proposta.

A questão 1 tinha por finalidade analisar se os(as) educandos(as) diferenciavam um ensaio acadêmico de um artigo científico, tendo em vista que eles já haviam discutido acerca do primeiro gênero, e também, apresentavam dúvidas sobre o mesmo; na questão 2, identificar o título; na questão 3, identificar a autoria do texto; na questão 4, os(as)

educandos(as) deveriam identificar a área de conhecimento a qual o artigo pertencia: linguagens, humanas ou exatas; na questão 5, eles deveriam demonstrar sua habilidade de síntese, resumindo o artigo; na questão 6, refletir sobre a finalidade do artigo, sua função na prática. E, finalmente, na questão 7, eles deveriam identificar os elementos textuais do gênero estudado.

Com relação às questões 1, 2 e 3, que situavam os leitores acerca do texto, por meio de perguntas diretas e objetivas, os(as) educandos(as) não apresentaram dificuldade. Eles(elas) compreenderam que se tratava do gênero artigo científico, identificando a autoria e o tema, ou seja, realizaram a leitura objetiva, identificando informações explícitas no texto.

Quanto à questão 4, trinta e um educandos/as responderam que o artigo era da área de linguagens e cinco responderam que o mesmo era da área de ciências humanas. Trata-se de uma dúvida bastante comum no meio discente, diferenciar as três áreas do conhecimento. Por isso, dialogamos e esclarecemos a diferença entre elas, de acordo com a matriz curricular da LEdoC/FUP.

Com relação à questão 5, alguns (algumas) educandos (as) foram mais específicos(as) em suas respostas, outros(as) mais abrangentes, porém demonstraram ter compreendido o assunto de que trata o artigo, quando surgiu o seguinte questionamento:

Excerto 19:

Educanda: Professora, como fazer, se não posso corrigir as pessoas quando falam “errado”? E na aula, como eu ensino português?

Acima, a educanda traz à tona uma importante reflexão com relação à pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2005; SOUSA, 2006), pois os(as) educandos(as) ao ingressarem na LEdoC/FUP aprendem a variedade do português acadêmico, utilizado em domínios escolares e universitários e ao retornarem às suas casas e à comunidade se deparam com a variedade do português vernacular utilizado em redes de tessitura miúda (BORTONI-RICARDO, 2014) como no seio familiar e na sua *comunidade de prática*. Questionam, então, de forma reflexiva, se devem *corrigir* (grifo nosso) seus familiares e amigos. Além disso, sentem-se inseguros ao refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua, ao se tornarem educadores: como trabalhar a questão da variação linguística em sala de aula?

A professora regente, juntamente com a professora colaboradora dialogam e discutem esses temas e outros, tais como *preconceito linguístico* (BAGNO, 2017; BORTONI-RICARDO 2006) e *competência comunicativa* (HYMES, 1972), que envolve a adequação da linguagem ao contexto social e uma abordagem didática baseada no respeito aos diferentes falares da cultura dos/as camponeses/as. Esses temas são tratados na LEdoC com bastante ênfase, pois além de fazer parte do currículo, são imprescindíveis na formação inicial de professores de línguas, já que ainda hoje existe muita resistência por parte de educadores(as) mais tradicionais, em se ensinar a língua portuguesa seguindo uma abordagem sociolinguística, principalmente porque os educadores, em geral, não têm esse tipo de formação sociolinguística no currículo em vários cursos, logo não possuem formação para atuar em sala de aula seguindo essa abordagem teórico-prática.

Alguns alunos apresentaram dificuldade em fazer a síntese do artigo, o que demonstra a dificuldade de transcrição da oralidade para o registro escrito, uma vez que já haviam feito, com êxito satisfatório, a síntese oral do texto. Nesse momento, foram explicadas técnicas de fichamento e resumo de textos, que foram colocadas em prática utilizando-se o próprio artigo discutido em sala de aula. Como sabemos, as técnicas de fichamento e resumo são transdisciplinares e podem ser utilizadas na leitura e escrita acadêmicas em todas as disciplinas, não somente na área de linguagens.

Na questão 6, houve o entendimento por parte de alguns (algumas) educandos(as) de que a questão estava relacionada apenas ao artigo estudado em sala de aula naquele momento. Desse modo, foi necessário explicar que se tratava de artigos de maneira geral. Do mesmo modo, houve também a necessidade de explicitar a função e uso dos artigos definidos e indefinidos.

Diante desse fato, discutimos a importância da leitura atenta, pois a displicência na leitura de comandos de questões gera, por vezes, uma incompreensão da finalidade da questão e uma possível resposta insatisfatória à mesma, como foi o caso de educandos(as) que fizeram uma leitura superficial e não atingiram o objetivo da questão com a resposta dada. Entretanto, percebemos durante a aula que os(as) educandos(as) desconheciam a finalidade do artigo acadêmico como gênero discursivo, e que a dificuldade deles(delas) não era apenas de compreensão leitora, mas de desconhecimento acerca do gênero estudado.

Com relação à questão 7, cujo objetivo era identificar a estrutura do gênero artigo acadêmico, os educandos apresentaram uma resposta satisfatória, embora alguns tenham

apresentado dificuldade em compreender o que eram os ‘elementos textuais’, solicitando esclarecimentos acerca do termo. A dificuldade em reconhecer os elementos textuais do artigo científico demonstra a falta de familiaridade dos/as educandos/as com esse gênero acadêmico.

A professora regente explicou que se trata da parte essencial do texto acadêmico: a introdução, o desenvolvimento (discussões, os argumentos) e a conclusão da pesquisa. Solicitou, ainda, aos educandos(as) que identificassem as principais partes do artigo lido, esclarecendo-lhes suas dúvidas, passando nas carteiras de cada aluno individualmente, juntamente com a professora-auxiliar para sanar possíveis dúvidas. Nesse momento, eles /elas apresentaram questões relacionadas aos temas de interesse para a produção de um artigo em outra disciplina.

Após a mediação em sala de aula, foi entregue um material teórico complementar à turma com orientações sobre como elaborar um artigo acadêmico, seus elementos textuais e sua finalidade. A mediadora esclareceu outras dúvidas, e a interação com os(as) educandos(as) crescia à medida que eles(elas) participavam mais da aula com indagações e asserções acerca de seus temas de interesse.

Em seguida, foi feita a leitura coletiva do texto complementar e, ao final da aula, ao serem indagados se estavam mais confiantes para elaborarem um artigo, a maioria dos educandos/as afirmou positivamente, e acrescentaram que deveriam ter tido a aula sobre elaboração do artigo no primeiro semestre do curso, tendo em vista que já se encontravam no quarto semestre, o que indica a necessidade de uma reflexão acerca de quais objetos de conhecimento devem ser abordados no início da formação acadêmica.

Considerando os componentes da Etnografia da Comunicação segundo Hymes (1972, 1986) temos como ambiente a sala de aula, e os participantes: a professora regente, a professora mediadora e os educandos/as da LEdoC, a aula dialogada como forma de interação que alternava a participação dos educandos/as e da professora por meio da leitura e interpretação dos textos, que foram analisados por meio do protocolo de leitura, em que estudamos o gênero discursivo artigo acadêmico a fim de dirimir as dúvidas quanto aos aspectos composicionais, estilístico e temático (BAKHTIN, 1997) apresentadas pelos educandos/as.

No entanto, outras ponderações de extrema importância foram levantadas nessa aula, como a questão do preconceito linguístico (BAGNO, 2017) e de como abordar esta temática nas aulas de língua portuguesa na educação básica.

No enquadre da aula de Leitura e Produção de Textos, analisamos o gênero *protocolo de leitura*, como processo de andaimagem (BORTONI-RICARDO, 2010), que conduziu os aprendizes acerca da compreensão do gênero discursivo ‘artigo acadêmico’, tendo em vista que os(as) educandos(as) estavam com dificuldade de produção desse gênero discursivo, bastante exigido na universidade.

Durante essa aula de LPT os(as) educandos(as) também refletiram sobre seus próprios temas de pesquisa e, por conseguinte, sentiram-se mais seguros para elaborarem artigos acadêmicos e produzirem textos autorais de maneira mais autônoma. Além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, os(as) educandos/as(os) também desenvolveram sua competência comunicativa (HYMES, 1972, 1986), ao lerem os textos, formularem questões e dialogarem entre si e com as professoras, adequando sua linguagem e monitorando-a durante a interação.

Para além do letramento acadêmico, surgiram temas polêmicos como preconceito linguístico e relações de poder que entremeiam as interações entre educadores/as e educandos/as nas negociações em sala de aula, quando são requeridos os trabalhos acadêmicos. De fato, o protocolo de leitura propiciou à turma importantes reflexões acerca da vida acadêmica dos/as educandos/as.

Sendo assim, é imprescindível que os gêneros acadêmicos sejam trabalhados em sala de aula e em todas as disciplinas, com práticas de leitura, interpretação e produção de textos, por meio de protocolos verbais (de leitura), a partir do primeiro semestre, para que os educandos/as universitários possam desenvolver seu letramento e adquirir as competências básicas com relação às habilidades argumentativas e à reflexão crítica. Segundo Street “ser consciente do estilo requerido em diferentes gêneros, é uma parte importante na leitura de qualquer texto” (STREET, 1999, p. 198).

Nesse sentido, destacamos o caráter transdisciplinar dos protocolos verbais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos do campo, principalmente no que diz respeito aos sujeitos que apresentam lacunas no letramento escolar, como é o caso de boa parte dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, que necessitam de uma abordagem acadêmica diferenciada.

5.3. Enquadre: netletramentos na aula de práticas pedagógicas por meio remoto

A disciplina Práticas Pedagógicas (PP) é ofertada na LEdoC/FUP ao longo de seis semestres e sua ementa abrange conteúdos relacionados à rotina escolar, a fim de se articular o conhecimento teórico e a prática escolar. A disciplina foi ministrada por modo remoto, on-line, na plataforma *Teams*, mediada pela professora regente e pela professora colaboradora, de maneira expositiva-argumentativa e dialogada. As interações se davam, principalmente, via *WhatsApp*, que como vimos anteriormente, tem sido o principal meio de interação acadêmica desde o início da pandemia da Covid-19.

Apesar da dificuldade de acesso à internet por algumas educandas (eram todas do gênero feminino), os encontros virtuais eram realizados uma vez por semana e gravados on-line para que, aquelas que não conseguiam participar das atividades síncronas, pudessem assisti-las posteriormente, conforme podemos verificar nos print-screens abaixo.



Figura 9 – Print-screen de tela de computador – aula virtual
Fonte: imagem extraída do WhatsApp

Os *print-screens* acima revelam e reafirmam que a falta de sinal de internet ou a má qualidade do sinal são fatores que afetam a aprendizagem e as interações dos/das educandos/as da LEdoC/FUP. Comentários como esses são frequentes nos grupos de interação do *WhatsApp*. Esse quadro nos mostra a desigualdade social, no que diz respeito à qualidade de educação e oferta de serviços (ou a falta deles), quando se trata de educandos/as do campo.

Por outro lado, a postura da educadora regente com relação às dificuldades enfrentadas pelos/as educandos/as, bem como a linguagem utilizada na rede social, demonstra afetividade nas interações virtuais, que também se estende às aulas síncronas. As imagens postadas indicam uma proximidade maior com os interagentes, as saudações e os enunciados fazem parte de uma didática que ajuda a promover a empatia entre docentes e discentes, de uma maneira mais inclusiva, provando que mesmo nas interações virtuais é possível desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2005, SOUSA, 2006).

Na primeira aula de LPT foi apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às educandas:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, BRASIL, 2018, p. 7)

No Brasil, encontramos uma grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. Isso implica que em cada estado as redes de ensino devem construir currículos segundo as suas características étnicas, linguísticas, culturais e identitárias, e cabe, ainda, à cada escola elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses de seus estudantes, conforme o que é destacado na citação:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC, 2018, p. 16)

A seguir, apresentamos o gênero *ementa* da disciplina de Práticas Pedagógicas V que foi entregue às educandas no início das aulas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA V – LINGUAGEM - LINGUÍSTICA

Ementa
Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tipos e níveis de leitura. Gêneros textuais da oralidade e da escrita e suas variedades linguísticas. Tipologias textuais. Análise gramatical. Multimodalidade. Sequência didática. Prática de ensino. Planejamento, objetivo e avaliação de ensino-aprendizagem. Plano de ensino (aula).

Programa
1. *Leitura crítica da BNCC.*
2. *Compreensão, interpretação, análise crítica e avaliação de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais que circulam na sociedade para o ensino-aprendizagem no ensino fundamental, segunda fase.*
3. *Tipologias textuais (discursivas) que compõem os gêneros do discurso para análise linguística do ensino-aprendizado gramatical no ensino fundamental, segunda fase.*
4. *Sequência didáticas para o ensino de linguagem.*
5. *Metodologia de ensino*
6. *Avaliação*
7. *Plano de ensino (aula).*

Articulação com Tempo Comunidade (TC)
Este componente curricular integra conhecimentos teóricos, empíricos e práticos para o planejamento e atuação docente na escola do campo no ensino fundamental, segunda fase.

Metodologia
Leitura de textos, produção de sequências didáticas, de avaliação e plano de ensino.
Avaliação:
Plano de ensino (aula) [...]

Figura 10 – Gênero: Ementa da disciplina ‘Práticas Pedagógicas V’

Fonte: Adaptado do arquivo de documentos do WhatsApp.

Esse gênero, comumente utilizado no ensino superior, traz informações valiosas acerca da disciplina a ser ministrada, como os conteúdos, a metodologia, a forma de avaliação e as referências de leitura que os /as educandos/as possam antecipar e acessá-las ao longo das aulas. Vimos nessa ementa, que a partir da leitura da BNCC, foi desenvolvido um trabalho focado nos gêneros discursivos do ensino fundamental e nas sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ, SHEUNWLY, 2004) para o ensino de Língua Portuguesa. Como atividade avaliativa da disciplina foi solicitado um plano de aula, a partir do que fora estudado no decorrer da disciplina

Esta foi ministrada on-line, uma vez por semana, geralmente às segundas feiras, direcionada a um público ratificado. Geralmente, contava com a participação de um número reduzido de estudantes durante a aula síncrona, mas os/as educandos/as postavam suas dúvidas pelo *Whatsapp* e eram assíduos/as com relação às atividades solicitadas. A aula era

dialogada, e sempre iniciada com uma breve retrospectiva do encontro anterior, em que os/as participantes traziam as suas dúvidas, conforme a transcrição a seguir:

Excerto 20:

Transcrição da interação durante aula de Práticas Pedagógicas V

Boa tarde querida meninas [...] Olha, a 'Margarida' começou com uma dúvida sobre a relação das competências e habilidades. Então... Um exemplo: se você precisar circular nas linguagens, para você produzir diferentes textos, então... Desenvolver a competência de várias linguagens, de acordo com os gêneros. Mas para desenvolver essas habilidades é necessário que o professor trabalhe várias formas de leitura. Então, a competência é trabalhar diferentes formas de leitura para desenvolver a habilidade de escrever diferentes gêneros textuais. Sebe...então... essa coisa de habilidade e competência voltou muito, né? Então eu posso ter a habilidade de escrever uma resenha, mas parte lá da competência desenvolvida da leitura e da escrita que eu fui conhecendo e aí eu vou desenvolver mais atividades nos alunos de criar, de escrever um texto multimodal, utilizando imagens, né! Produzir um texto multimodal. Daí é necessário desenvolver a habilidade da escrita digital, por exemplo: eu tenho a competência da leitura e da escrita, então se eu tenho essa competência eu posso ampliar as minhas habilidades. É o que aconteceu hoje, eu fui fazer um curso, um treinamento na plataforma RNP e eu consegui abrir uma sala para nós: fiz a sala, mandei um link e a Margarida e a Chuveirinho entraram, só que a Orquídea não entrou. E aí eu desenvolvi uma habilidade, eh... de criar uma sala virtual, uma plataforma RNP, que é um letramento digital, que eu não tinha essa habilidade antes. Ela foi desenvolvida a partir de um treinamento, né? [...]

Então vamos dizer assim, a competência é algo maior que vai possibilitar você desenvolver várias estratégias de aprendizagem para compor esse campo maior. Por exemplo, quero desenvolver a leitura crítica dos alunos, então a gente vai trabalhar, por exemplo, a leitura do texto 'parecer', um texto argumentativo, um texto expositivo, ponto de vista, então o aluno vai desenvolver cada habilidade nesses gêneros. Eu fiz essa comparação para ficar mais fácil para vocês.

Como visto na ementa (20), no primeiro momento da aula foi realizada a leitura de algumas partes da BNCC dos anos finais, com ênfase na 'Introdução' e na disciplina 'Língua Portuguesa'. Um dos termos que suscitou dúvidas na turma e em especial na educanda que expôs as dúvidas durante a aula remota foi 'competência'. Então a educadora regente, explica o sentido dessa palavra por meio de exemplos práticos, relacionando-a aos gêneros discursivos "É você trabalhar com vários gêneros e conhecer esses gêneros. Então, na hora que você escreve uma carta, um e-mail e escreve uma monografia, uma dissertação; você já está com as habilidades eh... Da escrita acadêmica[...]Então, a competência é trabalhar diferentes formas de leitura para desenvolver a habilidade de escrever diferentes gêneros textuais". Ao explicar, exemplifica por meio dos gêneros (carta, e-mail, dissertação etc.) os múltiplos gêneros encontrados no dia a dia dos/as educandos/as, correlacionando o conteúdo teórico às práticas sociais.

Ela continua sua explanação fazendo menção ao letramento midiático em que ela própria admite não dominar por completo, tendo, assim, a necessidade de formação voltada

para esse tipo de letramento. Explica, ainda, que conseguiu abrir uma sala da aula na plataforma RNP ao finalizar o curso de capacitação na plataforma, o que demonstra que neste enquadre, o letramento midiático é utilizado como uma prática social, a prática acadêmica, com propósitos específicos. Aqui verificamos que não somente educandos/as aprendem diferentes letramentos, mas também educadores/as, que estão em constante processo de desenvolvimento. Esses letramentos perpassam as práticas pedagógicas o tempo todo, embora muitas vezes passem despercebidos na rotina acadêmica.

Nessa interação, encontramos um tipo de letramento mais autônomo, com ênfase nas habilidades da escrita, pois os gêneros aqui são mencionados a fim de se explicar os conceitos de competência e habilidades. Porém, a explanação é feita de maneira dialogada, em que encontramos uma aplicação prática da BNCC na elaboração do gênero ‘Plano de aula’ que foi desenvolvido pelos/as educandos/as como atividade avaliativa da disciplina, conduzindo o trabalho com gêneros discursivos em direção à prática escolar, num processo formativo mais reflexivo e ideológico, como veremos a seguir:

PLANO DE AULA					
Data	Objetivos (competências/habilidades)	Tema (Conteúdo)	Estratégias de Ensino (Metodologia)	Recursos didáticos	Avaliação
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Observar a linguagem dos personagens. • Identificar as variações presente nas falas dos personagens. • Refletir sobre a diversidade e a variação linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variação Linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar que os educandos assistam previamente ao filme: Central do Brasil (Walter Salles). • Aula expositiva e dialogada levantando questionamentos a respeito das variações linguísticas. • Apresentação do conceito de variação linguística. • Exposição de trechos do filme com falas dos personagens. • Diálogo a respeito das falas dos personagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor • Notebook • slides • Quadro • Pincel 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões orais. • Produção de texto escrito utilizando a variedade linguística de preferência do educando.

Figura 11 – Gênero: plano de aula
Fonte: Imagem capturada da atividade escrita.

O plano de aula é um gênero escolar/acadêmico, utilizado por educadores/as como instrumento de planejamento e organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Geralmente é elaborado por cada educador/a, individualmente. Para os/as educandos/as da LEdoC/FUP, é importante conhecerem esse gênero a fim de se prepararem para as atividades pedagógicas que irão desenvolver quando se graduarem e começarem a atuar na educação básica.

No plano de aula (figura 11), observamos a intenção da educanda em trabalhar com o tema “variação linguística” em sala de aula, que tem como foco os diferentes falares da

comunidade em meio à diversidade linguística. Como estratégia inicial, é apresentado o filme ‘*Central do Brasil*’ (1988), de Walter Salles, que narra a história de uma personagem, Dora, professora que escreve cartas, para pessoas não alfabetizadas, em uma rodoviária, lugar repleto de diversidade cultural, econômica e identitária, onde conhecemos a história de brasileiros sofridos, num país de imensas desigualdades sociais.

Dessa forma, temos como pano de fundo a questão do analfabetismo no Brasil, e em meio às questões acerca de letramentos, há a preocupação da educanda em trabalhar com o tema variação linguística, por meio de uma análise e discussão de trechos do filme em que observamos as variedades linguísticas das personagens. Como atividade avaliativa, é proposta a escrita de um texto no qual a educanda escolhe a variedade que deseja utilizar como registro.

Data	Objetivos (competências)	Tema (Conteúdo)	Estratégias de Ensino (Metodologia)	Recursos didáticos	Avaliação
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Perceber que a língua portuguesa é constituída por variedades e compreender a língua como fenômeno cultural variável. Mostrar a realidade das pessoas devido ao analfabetismo. (focando no trecho do filme em que a personagem Dora escreve cartas para analfabetos na rodoviária). Refletir sobre a diversidade linguística a fim de evitar preconceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Variação Linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que os educandos tragam exemplos de variações linguísticas usadas na sua comunidade ou núcleo familiar. Trabalhar os conceitos da norma padrão e preconceito linguístico. 	<ul style="list-style-type: none"> Projektor Notebook slides Quadro Pincel 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e discussão acerca do tema. Síntese sobre entendimento do tema trabalhado.

Figura 12 – Gênero: Plano de aula (aula 2)
 Fonte: Imagem capturada da atividade escrita

Dando continuidade ao plano de aula, nos objetivos, encontramos questões centrais acerca da educação sociolinguística, presentes na BNCC, tais como a diversidade linguística e a compreensão da língua como um fenômeno variável, que trata sobre as variedades linguísticas e a importância de evitarmos o preconceito linguístico (BAGNO, 2017). Esses temas são frequentemente discutidos nas aulas de Linguagens, e são objetos de estudo de

trabalhos de TCC e dissertações da LEdoC/FUP como apontados no Capítulo I. Esses trabalhos são interligados à cultura e à identidade dos Kalunga e de outros povos do campo. Nas ‘estratégias de ensino’, propõe-se a realização de uma pesquisa na comunidade, acerca das variedades linguísticas, demonstrando que há uma preocupação da educanda da graduação em se trabalhar de maneira contextualizada, a partir de sua realidade social.

Ao tratar das variedades linguísticas, aborda-se também, o conceito de norma-padrão a partir das variedades linguísticas encontradas na comunidade e da reflexão acerca do preconceito linguístico que os sujeitos do campo sofrem ao interagirem com sujeitos que tiveram mais acesso à cultura letrada e aos processos de escolarização. Essas estratégias delineiam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna a partir da leitura e interpretação da realidade social nas comunidades tradicionais que também devem ser reconhecidas como letramentos.

Continuando a interação durante a aula, a educadora-mediadora pergunta se pode compartilhar o plano de aula da educanda na tela, e ela sinaliza positivamente. Em seguida, inicia-se a leitura coletiva do plano de aula:

Excerto 21:

Transcrição da interação acerca das dúvidas do plano de aula

Margarida: [...]Eu tô confusa com o que ponho nos objetivos... Vamos supor que não fosse ‘tempos verbais’ (o conteúdo ministrado), eu tô vendo que vai ficar melhor... ‘Identificar sujeito e predicado’. Eu peguei um livro do meu filho. Ele tá no sétimo ano. Eu peguei lá um capítulo, o livro é bem interdisciplinar, tem bastante conteúdo, trabalha vários gêneros textuais, para chegar em ‘sujeito e predicado’, sabe?

Educadora-mediadora: Exatamente! E você pode usar o livro didático...

Durante essa interação (21), a educanda expõe suas dúvidas acerca do plano de aula, com relação aos ‘objetivos e conteúdos’. Importa salientar em sua fala, o relato que havia pesquisado em um livro do sétimo ano de seu filho possibilidades de se trabalhar com esses conteúdos. Por meio do processo ‘peguei’, a educanda demonstra sua iniciativa de pesquisar no livro do filho, o tema que pretendia desenvolver no plano de aula.

Ao ler o livro do seu filho, o analisa, percorrendo criticamente sobre aspectos como interdisciplinaridade e gêneros textuais, demonstrando o seu domínio e entendimento acerca desses temas, e aplicando a teoria aprendida nas aulas de linguagem na sua vida diária, numa perspectiva de um letramento ideológico, conectado à sua realidade.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste Capítulo, primeiramente, trouxemos os desafios do letramento digital experienciados pelos/as educandos/as da graduação durante a pandemia da COVID-19, revelados no gênero autobiográfico. As representações discentes revelaram não somente a dificuldade com relação ao acesso à internet, como também com relação à conciliação entre os afazeres domésticos e a demanda de trabalhos acadêmicos. Ratificou-se por meio dos relatos autobiográficos que o celular foi a principal ferramenta pedagógica utilizada durante a pandemia. Esse fato também foi observado no Capítulo IV, por meio do QS. De igual modo, fatores emocionais e psicológicos decorrentes do isolamento social propiciaram uma insegurança que afetou o desenvolvimento acadêmico dos/as educandos/as camponeses/as

Além disso, analisamos as interações acadêmicas no TU nas aulas de graduação. No enquadre da aula de Leitura e Produção de Textos, o gênero *protocolo de leitura* se revelou como um gênero interdisciplinar, relevante no processo de andaimagem (BORTONIRICARDO, 2010), que propicia a reflexão crítica acerca de temas interligados à realidade dos/as educandos/as durante as aulas.

Nas interações acadêmicas foi possível verificar a integração entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e os múltiplos letramentos identificados ao longo das aulas da LEdoC/FUP. Por meio da leitura e da aplicação do gênero ‘plano de aula’, as educandas puderam refletir e problematizar os conteúdos da BNCC e sociolinguísticos acerca do ensino da língua materna que devem ser abordados na educação básica, numa transposição teórico-prática dos conhecimentos adquiridos nas aulas de linguagens.

CAPÍTULO VI

O SEMINÁRIO NO TEMPO UNIVERSIDADE E NO TEMPO COMUNIDADE: ENQUADRES DE INTERAÇÃO

Dando continuidade às análises das interações na LEdoC/FUP, neste Capítulo analisamos o gênero ‘seminário’. Na LEdoC/FUP encontramos o seminário tanto no TU (Tempo Universidade), como no TC (Tempo Comunidade). No TU, este gênero é desenvolvido em sala de aula, geralmente, como atividade avaliativa nas disciplinas. O seminário de avaliação foi realizado no curso de Especialização, na defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. No TC encontramos esse gênero, também, nas atividades acadêmicas realizadas no território Kalunga, onde a comunidade acadêmica participa ativamente. O seminário no TC abrange diferentes atividades interdisciplinares, tais como oficinas, debates, exposições e apresentações de Místicas, nos quais identificamos os letramentos múltiplos. Apresentamos a seguir, a análise de um seminário de avaliação do curso de Especialização (TU); da oficina de produção de textos realizada no seminário no Tempo Comunidade, na comunidade Kalunga de Diadema-GO, e do seminário interno dos 14 anos da LEdoC/FUP (TU).

6.1. Enquadre: Seminário de avaliação do curso de Especialização em Língua Portuguesa

Neste enquadre virtual (22), participaram da defesa do trabalho final do curso de Especialização: o educador-orientador (Presidente da banca avaliadora), duas educadoras compondo a banca examinadora, sendo uma delas a pesquisadora, uma educanda e um educando, formandos da Especialização.

Excerto 22:

Transcrição do seminário de avaliação da Especialização

*Orientador tece comentários sobre o formato do trabalho que será apresentado e indica a mudança de footing ao dizer[...] E iniciar também as nossas de defesas de trabalhos da Especialização. Começamos essa especialização há alguns anos e ainda **estamos engatinhando para terminar esse processo**, mas essa demora toda com certeza vai ter seus resultados, que com certeza vão agradar a todos por que a nossa proposta não é só receber vocês em sala de aula, passar o conhecimento para vocês e depois vocês irem embora. Mas desde que começamos esse curso deu para perceber que **criamos, construímos uma família**: uma família de universitários quem serão professores ou alunos, ou mestrandos ou doutorandos que juntos estão trabalhando para construir conhecimentos. E esses*

conhecimentos estão sendo **muito importantes nas comunidades de muitos de nossos alunos**, certo! Então, nós **queremos contribuir** bastante, com os trabalhos que estamos construindo[...] O nosso trabalho vai ser publicado, ou seja, o nosso material didático que vai sair como um livro, agora vai sair como publicação numa editora muito reconhecida aqui no Brasil, tá? [...] A nossa pós vai muito além da relação aluno-professor. Acabou a aula, cada um vai para a sua casa, sabe... É uma relação, hoje, de pesquisador-pesquisador que nós estamos mantendo, porque o fato de publicarmos esse trabalho em conjunto é de **fundamental importância**. Eu costumo brincar com as pessoas, mesmo a educação não sendo valorizada por alguns governantes, mas é o único passaporte que temos para podermos **entrar no mercado de trabalho**, porque sem diploma, sem educação não tem como, infelizmente. Claro, os ricos estão aí, mandando os seus filhos pros Estados Unidos, mas quem não tem dinheiro, será que vai poder fazer isso? Não! [...]Então, gente, não podemos desistir da educação! Ela é de fundamental importância. Sem ela não somos nada na vida. Então, eu acho interessante, muito importante esse trabalho que tamos fazendo, eu falo 'nós, porque não importa se é aluno, professor, colaborador é um trabalho **de muita valia**. E vale a pena a gente continuar construindo, certo. [...] Então, nós estamos aqui para manter esse **laço familiar**. (SIC)

Orientando: ... eu poderia fazer uma, rapidinho, sobre a pós-graduação?

Educador-orientador: claro! Fique à vontade!

Orientando: Então...só complementando o que você falou sobre o sucesso da pós-graduação. Eu acho que ela foi, em todos os seus sentidos, ela **foi um sucesso!** Porque eu já venho pensando o quanto no Brasil, a graduação e a pós-graduação, são restritos, eles **são elitizados**, sabe?! E a gente ter numa universidade pública, na universidade de Brasília uma especialização que foi **voltada para as minorias**, minorias que são as maiorias, né! São os **menos favorecidos**, nós que **somos negros**, que **somos camponeses**, que **somos Quilombolas**. Se eu tiver esquecido de alguém vocês me avisam. Para mim é **um orgulho** de ter participado, e é uma conquista muito grande! Ontem eu tava conversando com o professor xxx e ele tava insistindo para que eu faça mestrado. Eu falei pra ele, eu expus esses pontos... Eu quero! Falta de vontade minha e de Chuveirinho não é. A gente tem vontade. O problema é que esses **programas, eles são muito elitizados**, e são **restritos a uma pequena parcela da população**, né! E eu falei para ele que nós, enquanto estudantes, professores, orientandos... **a gente tem que quebrar...romper com esse ciclo que a gente tem no país**, sabe? Porque não se pode continuar com isso pelo resto da vida. A gente só vai ter uma nação bem-sucedida por meio da educação[...]

[...]

Neste enquadre (22), destacamos o turno de fala do educador-orientador do trabalho de defesa, cujo tema foi letramento fonológico e processamento da leitura. O educador, inicialmente, utiliza a metáfora ontológica 'estamos engatinhando no processo' para ressaltar a dificuldade de se desenvolver um curso de especialização, cujo trabalho docente foi totalmente voluntário e que havia atravessado várias dificuldades durante a sua realização, sendo uma delas a própria dificuldade de se realizar os encontros de formação, uma vez que a maioria dos/as educandos/as do curso já se encontravam trabalhando, a maioria na área de educação.

O educador-orientador salienta o vínculo que os/as educandos/as da LEdoC/FUP continuam mantendo com a comunidade acadêmica, mesmo após a conclusão da formação

inicial. Para enfatizar esse vínculo entre os/as educadores/as e educandos/as utiliza a expressão metafórica ontológica *família*, cujos laços, geralmente, são fortes e indissociáveis.

Avalia positivamente o trabalho da especialização por meio da expressão com declarações de juízo de valor *de fundamental importância e de muita valia* na formação acadêmica e profissional dos/ educadores/as do campo, onde se sobressai o trabalho coletivo na construção do material didático.

Após, inicia-se a defesa do trabalho cujo título é: Letramento fonológico e o processamento da leitura. Após a apresentação dos objetivos, o orientando, diz:

Excerto 23:

Enquadre - Seminário de avaliação da especialização

*Orientando: [...] a gente começou esse projeto por que, na nossa compreensão, o **letramento fonológico exerce um papel fundamental, no processamento e na aprendizagem da Língua**, qualquer uma língua, né? Na questão da escrita, da leitura[...]*

Em seguida, o orientando apresenta slides e tece considerações sobre fonética e fonologia, e faz as seguintes observações:

*Orientando: Eu só queria salientar um pouco que aqui nessa questão da correspondência fonema-grafema, né? É onde **acontece vários problemas, né?** Porque, como a agente vai ver mais na frente, a leitura... a escrita... Ela parte da oralidade, pra depois a escrita, né? E aqui, é onde o aluno vai ter o problema, por exemplo [...] de entender que a letra e com acento é 'é', e sem acento é 'e'. Ela vai ter essa dificuldade de perceber isso e fazer essa correspondência grafema-fonema, né? Outro exemplo que a gente pode citar aqui é a palavra casa, que o estudante, ou o aluno, ele vai escutar na pronúncia o som de 'z', né? Mas na grafia vai ser escrita com 's'. Ele vai entrar em conflito. Ele vai ficar sem entender esse fenômeno da língua, né? Aqui mora um dos principais focos do nosso trabalho [...]*

Em seguida (23), o educando da LEdoC/FUP, durante o footing, sinalizando uma mudança de enquadre pergunta se pode falar rapidinho e o professor orientador sinaliza que sim. Então, ele tece sua avaliação acerca do Curso de Especialização em Língua Portuguesa, fazendo uma avaliação positiva por meio da declaração de apreço *sucesso*. Continua sua avaliação discorrendo criticamente acerca do contexto da educação superior brasileira nos cursos de pós-graduação, que avalia com expressões negativas de apreço como, *restritos e elitizados*, em contraposição ao curso de Especialização da LEdoC/FUP, totalmente voltado às minorias, pobres, negros e camponeses.

Ao utilizar tais avaliações negativas, o educando demonstra ter não somente o conhecimento linguístico dos seus significados, mas também uma consciência crítica acerca do contexto da oferta de cursos de pós-graduação no ensino superior, que na grande maioria das vezes é elitizada e de pouco acesso às minorias. Finaliza o turno de fala, enfatizando a

necessidade de se quebrar o ciclo da elitização dos programas de pós-graduação e da importância da educação.

No enquadre seguinte, durante a apresentação do tema do capítulo, o educando discorre acerca da importância do letramento fonológico, conteúdo estudado na disciplina Fonologia, na graduação. Utilizando a avaliação de apreço (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, RAMALHO, 2011) *'fundamental importância'*, refere-se ao papel do letramento fonológico no processamento e aprendizagem da língua, com relação à leitura e à escrita.

Numa perspectiva interdiscursiva (BAKHTIN, 1997, 2012) relaciona o letramento fonológico à sua prática em sala de aula e às questões de alfabetização, como em *Outro exemplo que a gente pode citar aqui é a palavra casa, que o estudante, ou o aluno, ele vai escutar na pronúncia o som de 'z', né/?* Mas na grafia vai ser escrita com 's', questões relativas aos conflitos na relação grafema-fonema que emergem em sala de aula no processo de alfabetização e letramento.

Segundo as representações dos/as educandos/as, o letramento fonológico exerce um importante papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna.

6.2. Seminário Tempo comunidade: Oficina de Produção de Textos

No contexto do TC, em junho de 2019, desenvolvemos durante o seminário integrador, uma formação de leitura e produção de textos com foco na redação do ENEM, na comunidade de Diadema – GO, a pedido dos educandos/as da LEdoC/FUP, em que abordamos a construção de estratégias argumentativas em defesa de um determinado ponto de vista. A comunidade Kalunga Diadema está localizada no município de Teresina de Goiás, na Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás. Situada na região do Cerrado, possui uma rica savana, que reúne uma grande variedade de fauna e flora, numa extensão de dois milhões de quilômetros quadrados. Apesar da natureza exuberante e da existência de um rio e seus afluentes, a comunidade enfrenta sérios problemas devido à escassez de água.

Segundo as categorias hymesianas do mnemônico *speaking*, neste evento de letramento são relevantes os participantes (p), os fins e propósitos da comunicação (e), o cenário (s) e o gênero discursivo (g). Essas categorias foram utilizadas nesta análise devido a nossa escolha metodológica.

A oficina de produção de textos foi desenvolvida na única escola pública da comunidade, denominada *Escola Municipal Tia Adesuíta*, em uma sala de aula de anos iniciais (s). Inicialmente, eram as formadoras da LEdoC e alguns poucos membros da comunidade (p) que se interessaram pelo tema da oficina. Nós nos apresentamos e solicitamos aos participantes que se apresentassem a fim de que pudéssemos identificar o perfil do público interagente.

Tratava-se de cerca de 13 participantes, no período da manhã. Em sua maioria, educandos/as da LEdoC, mas havia também egressos/as e educandos/as quilombolas de ensino médio e, também, membros da comunidade que há muito tempo haviam interrompido seus estudos e desejavam retornar a estudar. Ao se apresentarem identificamos que o que eles/as tinham em comum, era o desejo de aprender a escrever um bom texto e de saberem mais detalhes sobre a avaliação da redação do ENEM. A oficina foi dialogada e participativa, com questionamentos e falas bastante pertinentes ao tema abordado.



Fotografia 5 – Oficina de produção de texto – Diadema-GO
Fonte: imagem captada a pedido da pesquisadora durante a oficina.

O propósito da oficina (e) foi aprimorar as estratégias de argumentação dos futuros participantes da comunidade no processo seletivo do ENEM, a fim de desenvolverem mais autoconfiança e autonomia no processo de construção do gênero discursivo texto de opinião (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN 1997, 2012).

A ação pedagógica foi conduzida segundo o aporte teórico dos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 2008, STREET 1984, 2014; ROJO, 2009; SOUSA, 2016), em que as habilidades de leitura e escrita constituem e são constituídas nas/pelas práticas sociais. Antes do início da oficina, ao caminharmos pela comunidade, observamos diferentes práticas

sociais, dentro e fora do contexto escolar, conforme registrado no excerto das notas de campo, a seguir:

Excerto 24:

Hoje vi letramentos em toda parte: na compra e venda de objetos artesanais, na casa de farinha, nas receitas trocadas entre os Kalunga e nas apresentações religiosas. Essas práticas são tão relevantes para a educação do campo quanto às práticas escolares, tradicionalmente valorizadas pelo meio acadêmico (NVAI).

*Demos início à oficina de produção de texto. Após a apresentação de todos/as, iniciamos nosso bate-papo acerca do ENEM e da prova de redação, a partir do texto motivador, em direção à defesa de um ponto de vista. Com foco na redação nota 1000, de 2014 apresentada aos participantes, discutimos sobre o gênero artigo de opinião e suas características. Então, apresentamos os cinco critérios de avaliação da redação do exame, a saber: **I** - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. **II** - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. **III** - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. **IV** - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. **V** - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.*

Partimos, então, para a abordagem do processo de produção do texto e focamos na importância da construção da argumentação no texto opinativo. Apresentamos, conceituamos e discutimos acerca das estratégias argumentativas: argumentação por causa/consequência (Raciocínio lógico), por exemplificação, por dados estatísticos, de apelo de autoridade, por ponto de vista contrário (contra-argumentação), por comparação e por alusão histórica.

Então, fizemos um intervalo para almoço. No período da tarde, já contávamos com uma sala de aula bem mais cheia, com o dobro de participantes interessados pelo tema. Partimos para a leitura, análise e discussão acerca de duas redações do ENEM: uma redação mediana e a outra com nota máxima. Os(as) educandos(as) deram suas contribuições, identificando e comparando os tipos de argumentação nas duas produções de texto, e esclareceram suas dúvidas ao longo da leitura compartilhada.

Finalmente, elaboramos um esquema de redação por meio de tópicos, a partir de uma situação-problema da comunidade numa perspectiva do letramento ideológico. Foi sugerido por um participante o tema: a seca das nascentes e dos rios da comunidade. Discutimos acerca das possíveis causas da escassez de água, em que os próprios membros da comunidade identificaram e opinaram: o uso inadequado do solo, a escassez de chuvas e as queimadas no cerrado.

Após a discussão coletiva, construímos com a turma, estratégias de argumentação para desenvolver o tema, e também refletimos acerca de propostas de intervenção/solução para o problema da seca na comunidade de Diadema. As propostas de intervenção segundo os participantes da oficina, incluíram a articulação da comunidade junto à prefeitura para a discussão das causas da escassez de água na região, a elaboração de um ofício, e a busca de ações efetivas no combate ao problema da seca naquela região junto aos órgãos governamentais que se mostram omissos no combate à escassez de água na comunidade de Diadema –GO. (NVAI)

A oficina de redação aconteceu a partir da demanda dos(as) educandos(as) da LEdoC/FUP e teve como objetivo desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio de estratégias de argumentação. No decorrer da oficina, foram realizadas diversas práticas de letramento: leitura, análises e produção de textos orais e escritos, bem como proposições,

reflexões e debates sobre o tema de interesse da comunidade, a fim de que seus membros se apropriassem das bases teóricas e práticas que os auxiliassem na construção do texto dissertativo-argumentativo, o artigo de opinião, e encontrassem meios de lutar por seus direitos.

Esse evento de letramento propiciou uma reflexão crítica, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista social. Isso porque, os participantes puderam refletir não somente acerca de questões linguísticas, como técnicas de produção de textos, mas sobretudo sobre a importância da leitura e do posicionamento crítico diante do problema da escassez de água na região da comunidade Kalunga e das proposituras dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, a escrita só tem um significado se aplicada à realidade social. Assim como defende Street (2014), o letramento é imbricado nas práticas sociais, e sem esta correlação não teríamos obtido êxito.

Ao final da oficina, ministrada no TC durante o seminário no território Kalunga, a ampla participação da comunidade não só demonstrou o interesse pelo letramento acadêmico, mas ajudou a promover uma reflexão coletiva sobre problemas enfrentados em Diadema/GO, a escassez da água e o seu uso indiscriminado pelos latifundiários, corroborando o letramento ideológico (STREET, 1995) dos membros da comunidade.

Em concordância com o princípio de que “formas particulares de leitura e escrita são ensinadas em qualquer contexto e dependem de aspectos da estrutura social como a estratificação e o papel das instituições educacionais” (STREET, 1995, p. 10), recuperando a palavra *Speaking* (HYMES, 1972), pudemos perceber aspectos reveladores do ambiente social (o “s” de setting) que propiciaram um letramento mais ideológico aos discentes da LEdoC/FUP e dos membros da comunidade Kalunga, que constituem os participantes (“p”) desse cenário etnográfico em um evento de letramento acadêmico para além dos muros da universidade.

6.3. Enquadre: seminário interno de avaliação dos 14 anos da LEdoC – FUP

Na reunião do Fórum de 28 de julho de 2021 foi encaminhada a realização de um Seminário para discutir eixos estratégicos do curso da LEdoC/FUP. Em reuniões do Fórum foram propostas discussões sobre a importância do aprofundamento do curso, sendo os docentes desafiados a repensá-lo, em tempos de pandemia, diante das muitas incertezas no contexto da educação superior.

Assim, foi decidido pela realização de três encontros (em setembro, outubro e novembro), para posterior compartilhamento e discussão das reflexões com os/as educandos/as. Em 2021 foram realizados três seminários virtuais de avaliação do trabalho desenvolvido na LEdoC/FUP nos últimos 14 anos (em 2021). Participaram dos encontros educadores/as das três áreas: Ciências da Natureza, Linguagem e Matemática. Cada área se reunia separadamente no primeiro momento, e depois socializava as reflexões com todos os professores. No terceiro encontro dos/das educadores apresentaram a versão preliminar de um documento a ser socializado entre toda a comunidade da LEdoC/FUP.

Nesses encontros surgiram algumas problematizações, demandas e sistematizações, sobre história de LEdoC/FUP, nos últimos 14 anos, enfatizando os avanços, desafios e possíveis propostas de encaminhamento do curso. Devido à pandemia, todos os encontros foram virtuais.

As discussões acerca do curso foram realizadas por área de conhecimento e depois socializadas entre todas as áreas em um momento coletivo, e tinham como norte as seguintes questões:

1. Qual a avaliação geral que fazemos nestes 14 anos de contribuições da LEdoC na construção da Educação do Campo no Brasil?
2. O que podemos destacar na LEdoC, como avanços?
3. E o que constatamos como entraves e desafios?
4. Quais propostas podemos assumir e encaminhar, na LEdoC, na realidade atual?

6.3.1. Diálogos Docentes

Primeiro encontro virtual. Um educador projeta na tela uma imagem da LEdoC/FUP, apresentando o nome LEdoC, produzido sobre o chão da comunidade de Diadema, com flores de pequiheiro. Em seguida, apresenta a imagem do Campus da FUP, onde os/as educandas/as fazem um grande círculo dando as mãos uns aos outros... Ao mesmo tempo em que a canção “Educação do Campo”, de Gilvan Santos é tocada.

Já de início, observamos na mística do encontro, ao tocar a música na acolhida, a letra da canção de Gilvan Santos, que nos faz refletir acerca da importância da Educação do Campo no contexto brasileiro, por meio de seus elementos simbólicos: o homem agricultor, a enxada e o trator. Reporta, também, o papel dos letramentos: o lápis, a cartilha do ABC, à escola. Mas, traz principalmente, o conhecimento de mundo dos sujeitos do campo: a luta

pela vida, por seus direitos e a crítica ao conhecimento produzido pela humanidade, que sem solidariedade, sem humanidade, sem a construção coletiva de nada vale, pois, “soletrar” essa verdade, está faltando acontecer” ...

Em seguida, a educadora da FUP inicia o encontro:

Excerto 25:

Transcrição de interações no seminário interno de avaliação

Educadora 1: *Estamos aqui no seminário LEdoC, encontro 1. Neste encontro nós vamos fazer um diálogo a partir de algumas questões e problematizações que todos nós levantamos, cada um nos seus grupos. E um rápido histórico do que tem sido esses ‘quatorze’ anos de LEdoC: avanços, entraves, fragilidades e desafios desde a turma Patativa do Assaré[...], Gabriela Monteiro, 16 e 17, que se eu não me engano, não estão batizadas, é isso.*

Em seguida, algumas falas acerca da Programação do encontro e outros informes. Depois, cada grupo: NEB, Ciências, Matemática, Linguagens faz uma síntese do que foi discutido em sua área, socializando a síntese do que havia sido discutido em seu grupo. Transcrevemos abaixo, a síntese do NEB (Núcleo de Estudos Básicos) e do grupo de Linguagens:

Educadora 2: *[...] Bom dia gente! Bom dia, todo mundo! Coisa boa né! Faz tempo que a gente queria fazer isso...Éh... materializar esse momento, né! Nós estamos em vários outros espaços da universidade não é, todos nós convivemos em muitos outros coletivos, e eu queria destacar o quão diferente é esse coletivo né, é como a gente sente... Como é bom tá aqui! Temos também entre nós muitas diferenças, muitas diferenças de concepção e de prática, **mas acho que tem uma grande coisa que nos une que é a amorosidade, um vínculo, isso é muito bom então queria expressar, publicizar né, o quanto é bom, o quanto é, quanto é bom trabalhar com esse coletivo, o quanto nos faz tão bem! Como a gente sente... Quanta fraternidade! Quanto acolhimento, sabe. Quanto cuidado a gente tem um com o outro. Isso faz muita diferença, né! [...]** É... vou tentar trazer aqui, então, assim... Do que nós, é... Discutimos no NEB né, em 2 grupos, e depois juntamos. Eu vou tentar apresentar aqui os principais elementos da nossa reflexão, seguindo aquela ordem dos pontos que foi, das questões que foram construídas era questão tentando trazer o Balanço geral não é que nós fazemos nesses 14 anos das contribuições da LEdoC UnB para educação do campo no Brasil. Então, a primeira coisa que nós compreendemos juntos, nas nossas é reflexões, é que são **várias e bastante relevantes as contribuições da LEdoC-UnB para educação do campo no Brasil.** E essas contribuições começam, sem dúvida, com a própria forma que foi feita **a elaboração do nosso PPP, né! Então, retomando uma questão histórica central, que a gente entende que fez uma profunda diferença, é a nossa relação com o ITerra, né.** Então, nosso primeiro curso, nosso projeto político pedagógico, ter sido construído junto com a via campesina, e dessa parceria para elaboração desse projeto político pedagógico muitas coisas foram se desenvolvendo e se consolidando, né. E nós entendemos, então, que talvez uma das grandes contribuições da LEdoC UnB para a educação do campo é... No âmbito nacional, é que em grande medida, então, coletivamente nós **construímos uma matriz de formação.** Isso é muito rico e muito importante! Então, tem de fato no curso, uma **matriz de formação humana, tem uma concepção da organização escolar e do método do trabalho pedagógico construído materializado nesses 14 anos, é... Que***

contribui muito para os desafios da educação do campo, se pôs no sentido de compreender e praticar o um dos ideais que pensamos no início da elaboração da licenciatura até a questão da transformação da forma escolar, em vários dos seus elementos né, em que esses elementos, assim, que a gente entende, que a grande contribuição dessa matriz formativa, o que seria o específico de formar um educador do campo **é formar um educador que tem um sentido fundamental da educação do campo, que é exatamente a vinculação intrínseca entre terra, território, luta, educação, identidade.** E em grande medida responde desafios. Tudo o que nós vamos falar aqui tem muitos desafios, tem muitas contradições, mas tem esta materialidade. Então, nós entendemos que o nosso curso deu essa grande contribuição para a educação do campo no âmbito nacional, ação, entendendo o que foi, nossos educadores do campo, é... Trabalhar de uma maneira **absolutamente indissociável esses elementos: terra, território, educação e identidade;** e aí é o principal que vai... Acho que vai nortear vários dos elementos que nós vamos trazer aqui, no sentido dos avanços, é que tudo isso que fizemos na UnB teve uma intencionalidade muito forte de práxis, **nós fomos construindo coisas, mas também fomos simultaneamente refletindo sobre essas coisas e sistematizando essas reflexões.** Então, a gente entende que isso conseguiu **dar materialidade** para essa contribuição da LEdoC-UnB para a Educação do Campo no âmbito nacional. A primeira dessas contribuições que a gente entende, que esta foi importante no sentido de espriar essa concepção... Foi a pesquisa da **primeira experiência das Federais, dos pilotos né, que virou esse livro.** [...] Um outro elemento importante, então, da nossa licenciatura que tem se espriado para outros cursos em função das estratégias que vimos construindo para desenvolvê-la, é a ideia da **formação continuada.** Sempre foi muito presente na nossa licenciatura um esforço é de trabalhar de uma **maneira indissociável a formação continuada, entendendo que a formação continuada, tanto essa formação que a gente acabou de falar dos próprios formadores das licenciaturas, quanto dos seus egressos.** Tivemos várias especializações [...] foi muito importante, é muito importante o trabalho na nossa LEdoC a questão dos **múltiplos letramentos** que se espalhou também a essa experiência da UnB é conduzida pela professora xxx, por todos da área da linguagem, né. Nesse sentido é **trabalhar, incorporar, entender todas as dificuldades com as quais os educandos da educação do campo chegam na educação superior e enfrentar esse desafio fazendo é... acolhendo essas dificuldades e trabalhando.** Nesse sentido, também tem sido adotado em vários cursos naqueles seminários nacionais da formação dos formadores. Isso foi expresso por várias licenciaturas é que também está registrado esse trabalho dos **múltiplos letramentos** não é já tem uma série de dissertações e teses também orientadas pela xxxx, estão analisando essa experiência que estão sistematizando teoricamente, o que significa essa concepção [...] é... Também entendemos que o 'Terra em Cena' é uma **enorme contribuição** da nossa licenciatura para várias outras licenciaturas, é... A ideia da **cultura como uma matriz formativa** também tem sido objeto de tese, reflexão além da própria tese do xxx, tem até a dissertação da nossa egressa xxx que trabalhou isso né, que registrou isso. Com certeza a área vai abordar, mas fazer isso, como isso tem sido relevante nesse sentido da contribuição da nossa LEdoC para outras e LEdoC's para a Educação do Campo do Brasil. [...]

Este enquadre (25) inicia-se com o discurso da educadora da FUP do NEB, uma grande expoente da LEdoC/FUP, que atua desde o início da implementação do curso. Por meio de pistas de contextualização linguísticas (GUMPERZ, 1998), a educadora descreve

as interações entre os docentes da LEdoC/FUP, que apesar das suas diferenças em modos de pensar e agir, têm em comum o apego e a ligação ao curso em Educação do Campo, como podemos constatar na utilização do adjetivo *bom*, uma avaliação de apreço (FAIRGLOUGH, 2003; RESENDE, RAMALHO, 2009; RAMALHO, RESENDE, 2011) de maneira enfática e de expressões que se enquadram no mesmo campo semântico: ‘fraternidade, acolhimento, cuidado’ que expressam o vínculo entre a comunidade acadêmica, docentes e discentes do curso, e a importância do trabalho coletivo.

Ao longo do seu turno de fala, menciona a dificuldade dos/as educandos/as da LEdoC/FUP com relação ao letramento acadêmico, ressaltando a importância do trabalho desenvolvido na área de linguagens. E mesmo não sendo dessa área, cita a importância dos letramentos(múltiplos) na formação dos/as educadores/as do campo. E mais uma vez utiliza verbos como ‘acolhendo’ e ‘trabalhando’ as dificuldades de letramento, numa perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, destacando, também, como esse trabalho com os letramentos vem se difundindo em outros cursos de licenciatura.

Então, a educadora dá continuidade a seu discurso, apresentando as contribuições e os avanços da LEdoC/FUP: a construção o PPPC juntamente com os movimentos sociais, construindo uma matriz de formação humana, interligada à uma concepção de organização escolar e método de trabalho pedagógico diferenciado, já que essa matriz subsidia o trabalho didático-pedagógico com foco na formação humana dos sujeitos do campo e se reflete, também, no desenvolvimento das ações formativas na formação inicial e continuada dos/as educadores/as do campo. Sendo a formação continuada entendida em relação aos projetos de extensão na graduação, como também nas especializações.

Finaliza seu turno, citando o projeto de extensão “Terra em Cena”, abordado no Capítulo I, desenvolvido por educadores da LEdoC/FUP de diferentes disciplinas, reafirmando a matriz cultural, interdisciplinar, por meio das artes cênicas e audiovisuais, como instrumentos de resistência e de luta contra hegemônica, através das linguagens corporal e audiovisual, na perspectiva dos letramentos múltiplos.

Excerto 26:

Seminário interno de avaliação pela área de Linguagens (cont.)

Educadora 2: começamos nosso balanço neste ponto, trazendo a contribuição na formação dos professores do campo, dentro do maior curso negro na UnB nossas egressas e egressos atuam nas escolas com uma formação diferenciada, lutando contra as imposições do currículo. Vemos que há uma capilaridade da LEdoC com a presença de egressas e egressos para além das escolas, em cargos de coordenação, de gestão pública, com a presença de estudantes na pós-graduação. Percebemos, também, a consolidação institucional do curso na própria UnB lembrando que, inicialmente, havia o risco do curso se desmembrar ou sofrer maiores dificuldades de implementação integral. Certamente a conquista de um alojamento é... Todo mundo já salientou, né? Isso é fundamental a Conquista de um alojamento próprio nos fortalece, assim como o nosso vínculo comunitário próprio da educação do campo entre estudantes e professores e professoras. Somamos a esses fatores as bolsas conquistadas e outras iniciativas associadas à permanência estudantil. Avançamos também na entrada da questão de gênero e combate ao patriarcado um curso chegando, em pesquisas de TCC, em iniciativas de extensão, não em si, não é isso, é... um tema que vem é... sendo é... tão fomentado, tanto por nós, né? Deu pessoas... Pelo menos na minha posição, eu observo isso. Mas sim, é pelos próprios estudantes, não é? Pelas próprias estudantes, é um tema que tem sido de interesse espontâneo das próprias estudantes. De modo que a gente tem que pensar no patriarcado. Elas vêm com essa questão, não é? De modo que hoje eu estou com 5 orientandas, eu não tenho praticamente orientandas, tem uma só, 2 na verdade na área de literatura. Mas tô com 5 meninas querendo fazer questões de gênero né, vinculadas ou não à literatura. É uma coisa que a gente pode aproveitar também, não é? Já que esses estudantes não vêm necessariamente de movimentos sociais, não é? E, portanto, não vem... É uma coisa que a gente vai apontar aqui na sequência né? [...] essa questão de gênero é um viés para é... interessar nessas questões sociais mais amplas porque ela vem espontaneamente por conta da violência patriarcal muito intensa que acontece nas regiões do campo, e nas comunidades, não é? [...] e observo que é uma questão de interesse próprio, não é, espontâneo de estudantes que a gente pode aproveitar para aprofundar as questões da luta que nos interessam aprofundar, né?

Em seu turno de fala (26), a educadora da área de linguagens compartilha a síntese feita pelo grupo do NEB. Destacando a questão da negritude, da presença maciça de educandos/as negros/as no curso da LEdoC/FUP, o que já aponta uma diferenciação dos demais cursos, que ofertam cotas raciais, como vimos na Apresentação desta pesquisa, mas que, ainda, não em quantidade expressiva de negros e negras como há na LEdoC/FUP. Isso, por si só, já representa uma quebra de paradigmas quando se trata de educação superior, por meio de um curso que ao mesmo tempo abarca a diversidade racial, cultural, social dos sujeitos do campo; e a inclusão desses sujeitos historicamente excluídos na universidade pública e no ensino superior.

A educadora discorre acerca da consolidação do curso, que inicialmente sofreu bastante resistência durante sua implementação, mas que ao longo dos anos vem se consolidando e se fortalecendo por meio de suas ações em ensino, pesquisa e extensão. Discorre ainda acerca dos avanços na questão de gênero e patriarcado, que estão se

desdobrando em ações de extensão e pesquisa, pois tem suscitado o interesse por parte dos/as educandos/as. Da conquista do alojamento para os/as educandos/as do Quilombolas e camponeses, que além de favorecer a permanência destes/destas na universidade, ajuda a promover e a fortalecer os vínculos entre os/as educadores/as e educandos/as.

Destacamos na fala da educadora, o discurso acerca da mudança de perfil dos educandos/as da LEdoC/FUP que em sua maioria não estão ligados aos movimentos sociais, conforme pudemos constatar também nos dados do questionário de socioletramento das turmas de graduação e pós-graduação. Essa mudança no perfil dos/as educando/as é também um desafio para os educadores/as que veem com preocupação o distanciamento dos educandos/as com os movimentos sociais. Nessa direção, inferimos que as práticas de letramento, também terão desdobramentos na formação dos/as futuros/as educadores/as do campo, uma vez que tendem a se tornar menos ideológicas, no sentido de se usar os letramentos como ferramentas de ação social.

6.3.2. Seminário: Entraves e desafios da LEdoC - Área de Linguagens

Excerto 27:

Transcrição da interação do grupo da área de linguagens

*Bom, o que constatamos como **entraves e desafios, a relação com os movimentos sociais é um ponto muito importante, um de nossos pilares na criação do curso e precisa ser mais cultivado ou mesmo retomado.** Com a maior presença dos movimentos, a **organicidade funcionava melhor, a pesquisa tinha maior enraizamento com as dinâmicas da luta social, o próprio perfil de estudantes tem relação com esse ponto: o público que vem dos movimentos sociais já está interessado nos temas do curso.** Quem não tem esse vínculo precisa ser estimulado de outra forma. Eu acho que todo mundo está sentindo isso, mas sentindo isso, eu não tanto, porque eu não estive, não é?... Presente nas primeiras turmas, mas pelos relatos dos colegas [...] não a minha, pessoalmente, é isso. É algo muito perceptível, né? A diferença né, de interesse de vir, com o movimento social, e, portanto, interesse em temas, né, que havia nas primeiras turmas, e depois, agora. Então esse... esse é um **desafio que a gente tem de enfrentar.** Até por isso, eu fiz essa fala sobre a **questão de gênero que eu acho que pode ser um gancho, não é?** Para estimular esses assuntos de outra forma, já que ela vem com um interesse espontâneo. A **dificuldade de letramento escrito dos nossos estudantes é uma angústia compartilhada entre nós da área de linguagens. Sabemos que a formação inicial é problemática e que precisamos nos adaptar, mediar, buscar soluções....** Percebemos, também, que são **dificuldades em diferentes letramentos: literário, o letramento digital... Um dos entraves associados a isso é o acesso a equipamentos de informática, internet, especialmente no período de pandemia.** [...] Eu queria salientar que para os nossos estudantes, principalmente quilombolas, **a questão da linguagem também... É, é claro que a gente tem esse, é... Esse trabalho todo do letramento, né? Que tá... Já, já é um processo já direcionado a isso, mas eles se sentem muito angustiados, e muito é... fora, né, do ambiente universitário, por conta da variação linguística mesmo, e dessa dificuldade de acesso à língua a língua culta.** Digamos assim, não é a língua universitária, mas eu também acho que isso é um desafio ainda [...] claro, é uma dificuldade os estudantes, mas vem sendo*

trabalhados, principalmente, por esses **projetos de letramento**, né? É no caso da linguagem, mas tem o **letramento literário**, né?

A imensa maioria dos estudantes chega sem **nunca ter lido um texto literário**, a questão do **acesso aos equipamentos**, e etc. Então... desafios, não é? Alguns deles, já vindo sendo é... Enfrentados, não é? Por projetos nossos, mas **continua sendo um desafio**. Como desafios, vemos uma luta grande de nossas estudantes para **conciliar maternidade**, cuidado com as crianças e um estudo, embora tenhamos lutado para manter nossa **ciranda infantil**, a luta, bem como a luta pela permanência no sentido geral criando oportunidades de bolsas e formação de nossos estudantes em espaços como o PIBID extensão etc., e também, bom já foi falado... A **Carga horária para artes, linguística e literatura mostra-se, ao longo do tempo, insuficiente**. Então, de novo, essa questão, que sempre aparece na nossa área, né? Estamos recuando dos programas criados inicialmente na experiência piloto, **o tempo de estudo vem se complementando em programas de extensão e pesquisa**, como por exemplo 'Terra em Cena', mas isso apenas... Mas apenas isso, não é, **não atende ao conjunto dos estudantes**. Precisamos também, **debater novamente, os pré-requisitos no currículo**. Também, bastante **proximidade com a matemática**. Outro desafio, passa por estimular maior independência dos estudantes, maior autonomia. **A organicidade hoje se assemelha uma forma engessada**, que tem dificuldades em agir fora de um esquema preconcebido, e inúmeras vezes não atende a demandas urgentes do próprio curso, né? Então a gente pensa isso, que a organicidade muito **guiada pelo professor/a é pouco** é... realizada espontaneamente pelos próprios estudantes, né? Espontaneamente assim a auto-organização, a autonomia é um problema, é isso. tem uma coisa que tem que ser enfrentada. A necessidade de **fortalecimento do tempo comunidade como espaço formativo de aprofundamento dos conhecimentos**: dois problemas diferentes, né? Então, essa **ausência de autonomia**, né, que também é uma diferença que se observa com relação às primeiras turmas. **Uma coisa muito guiada, né?** Muito ônibus da faculdade pra onde a gente vai agora, e pouco iniciativa própria, e aqui o tempo da comunidade também, não é? Precisa... Bom, aí é o **problema da pandemia** tem várias coisas, né, que envolvem isso, mas a gente pensa que a gente tem que fazer um aprofundamento do tempo comunidade no sentido de aprofundamento do conhecimento, não é? Para além das articulações políticas, não é? Também uma questão de estudo e aprofundamento, usar esse tempo também para isso, então por exemplo uma ideia foi **retomar os seminários**, não é? Fazer atividades que estejam ligadas, não é? A aprofundamento do conhecimento. Por fim, vemos que a presença de nossos egressos na pós-graduação constitui, **uma exceção**. É necessário, é... Por outro lado, o compromisso de professores que estão em outros programas de pós-graduação, em estimular os egressos assim como a própria entrada de nossos professores, para abertura de mais vagas. Devemos apoiá-los **com maior aprofundamento de conteúdos**, dentro do curso, que viabilizem é... essa entrada na pós, e auxiliar com o conhecimento instrumental como ensino de línguas [...](NVAI)

Os entraves e desafios sintetizados pela educadora do grupo de Linguagens (27), abordam várias questões cruciais com relação à formação acadêmica dos/as educandos/as camponeses/as. "Entrave" é uma metáfora conceitual e representa os obstáculos e as dificuldades experienciadas pelo ponto de vista dos/as educadores/as da LEdoC/FUP ao longo da formação acadêmica. Ao refletirem acerca dos entraves, os/as educadores/as

identificam os desafios que ainda precisam superar com relação à formação acadêmica dos educandos/as da LEdoC/FUP e buscam encontrar caminhos possíveis diante desses desafios.

Primeiramente, a educadora enfatiza a questão do distanciamento destes/destas com os movimentos sociais, por meio da metáfora ontológica *pilares associado* ao vínculo do curso como os movimentos sociais e como isso interfere em outros processos formativos, como por exemplo o da organicidade, que envolve ação dos /as educandos/as em grupos de trabalho, interligada às demandas do curso. Menciona a questão da (falta de) autonomia dos/as atuais educandos/as em relação às primeiras turmas, utilizando a metáfora conceitual *uma coisa muito guiada* [...], para expressar a dependência destes/destas dos/as educadores/as nos processos formativos da LEdoC. Ressalta a diferença no perfil dos/as educandos/s que, no início da LEdoC, já ingressaram com interesse pelos assuntos/temas tratados na formação acadêmica e interrelacionadas aos temas da Educação do Campo e das lutas dos movimentos sociais. Expressa a necessidade de ação por parte do grupo visando uma possível mudança na agência dos educandos/as, por meio da avaliação de modalidade deôntica *é um desafio que a gente tem que enfrentar*, admitindo que os/as educandos/as precisam ser estimulados de alguma forma a ser mais atuantes, mais autônomos, tanto no contexto da academia, como para além deste.

Discorre também sobre as variedades linguísticas que os/as educandos/as trazem consigo ao ingressarem na LEdoC e como estes/ estas são impactados e se sentem inseguros ao se depararem com a variedade do português-padrão, cujo estilo é mais formal e monitorado estilisticamente, “[...] eles se sentem muito *angustiad*os, e muito é... fora, né, do ambiente universitário, por conta da variação linguística mesmo, e dessa dificuldade de acesso à língua ... a língua culta [...]”. Da avaliação de apreço *angustiado*, emerge a questão da insegurança linguística (BAGNO, 2017) discutida no Capítulo III, que se não for trabalhada no início da graduação, pode vir a se constituir em um motivo de evasão do curso. Como vimos, há por parte dos/das educadores/as da LEdoC/FUP uma consciência coletiva acerca dessa problemática de origem sociolinguística, a competência comunicativa (HYMES, 1972), na formação inicial dos educandos/as camponeses/as, que buscam solucioná-la ao longo das aulas de linguagens e nos projetos de extensão do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade.

O letramento acadêmico também foi citado como um desafio da LEdoC/FUP. Na fala da educadora de linguagens, assim como da educadora anterior, do NEB, há, pois, o reconhecimento da dificuldade de letramento dos/as educandos/as “[...] *dificuldade de*

letramento escrito dos nossos estudantes é uma angústia compartilhada entre nós da área de linguagens. Traz à tona a necessidade por busca de soluções expressando por meio da avaliação deôntica *precisamos nos adaptar, mediar e buscar soluções.* Sendo assim, notamos a preocupação dos docentes com relação aos letramentos e o esforço em superar esses desafios.

Além disso, segundo a percepção do grupo de Linguagens, as dificuldades se dão em diversos letramentos *“Percebemos, também, que são dificuldades em diferentes letramentos: literário, o letramento digital”*, reconhecendo assim a importância dos letramentos múltiplos (ROJO, 2009; SOUSA, 2016), ou seja, não se trata somente do letramento acadêmico, mas de outros letramentos experienciados ao longo da trajetória de vida desses/as educandos/as, que trazem questões atreladas à sua realidade social, anterior ao ingresso na universidade, no contexto escolar e nas esferas familiar e pública. Aponta-se aí, a necessidade de se aprofundar o conhecimento ao longo da formação acadêmica, porém para isso é necessário se repensar a matriz curricular do curso, uma vez que, segundo a educadora, a carga horária da área de linguagens é insuficiente para o aprofundamento no letramento escolar que não fora desenvolvido a contento anteriormente, e a disciplina de LPT, por exemplo, é optativa, o que a deixa num patamar inferior em relação às disciplinas obrigatórias previstas na matriz curricular da LEdoC/FUP.

A educadora também aborda a dificuldade que as mulheres-mães têm em conciliar a maternidade e os estudos. Ressalta a importância da Ciranda, que é um tipo de apoio e incentivo a elas. Essa questão da participação de mulheres-mães na LEdoC/FUP também está atrelada à questão de gênero, mencionada anteriormente, pois para uma efetiva participação dessas mulheres no curso, é necessária uma organização que proporcione a elas condições de estudar e de exercer a maternidade. Porém, por meio da nossa observação, percebemos que há a necessidade de pedagogos/as efetivos/as no quadro de educadores/as para um melhor direcionamento e operacionalização das atividades pedagógicas que são desenvolvidas na Ciranda.

Ela propõe a retomada dos seminários no TC, interligando o conhecimento teórico e os saberes da comunidade *‘fazer atividades que estejam ligadas’*, utilizando-se de outra expressão metafórica conceitual para interligar o conhecimento teórico-prático proposto na matriz curricular da LEdoC/FUP. Por meio da metáfora ontológica propõe que seja feito *‘um gancho’* entre a questão de gênero suscitada pelos/as educandos/as, e de interesse das ledoquianas para que outras questões ligadas à realidade das comunidades possam emergir

no meio acadêmico. A educadora avalia que é necessário um maior aprofundamento dos conteúdos a fim de que os educandos/as deem continuidade em seus estudos, pois a participação de educandos/as na pós-graduação ainda é uma exceção.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Analisamos neste Capítulo, as interações nos seminários (de avaliação e integrador) na formação inicial e continuada da LEdoC/FUP. No seminário do TC, realizado na comunidade Kalunga de Diadema-GO, descrevemos a oficina de produção de textos, na qual participaram os membros da comunidade. Em seguida, analisamos o seminário de avaliação dos 14 anos da LEdoC/FUP identificando nos discursos docentes os avanços e os desafios da LEdoC/FUP com relação aos letramentos.

No seminário de avaliação da Especialização, pudemos verificar por meio das falas dos participantes do curso entre orientadores e educandos/as que existe mesmo após a conclusão da formação inicial, um vínculo estreito com a LEdoC/FUP. Apresentamos também a avaliação positiva dos educandos/as quanto ao trabalho coletivo na construção do material didático, além de críticas quanto à oferta de cursos de pós-graduação no ensino superior, que por vezes, é pouco acessível às minorias.

A oficina de produção do gênero dissertativo-argumentativo foi de grande relevância por despertar nos participantes sua autoconfiança e autonomia quanto sua capacidade de expor criticamente suas ideias e defender posicionamentos acerca de problemas que envolvem sua gente e sua terra, principalmente no que se refere ao problema da escassez de água na região da comunidade Kalunga.

Apresentamos ainda os avanços e desafios da LEdoC/FUP extraídos a partir das falas dos educadores no seminário de avaliação. O principal avanço do curso diz respeito à construção do currículo com efetiva participação da comunidade acadêmica da LEdoC/FUP e o desenvolvimento de ações como seminários e fóruns ligados ao movimento campesino que consiste em formar um educador do campo dentro de uma perspectiva mais humanizada e com vinculação intrínseca entre terra, território, luta, educação e identidade. Um dos projetos que propicia esta vinculação é o *Terra em Cena*, desenvolvido por educadores (e educandos) da LEdoC/FUP que reafirma a matriz cultural, interdisciplinar como instrumento de resistência e de luta contra hegemônica na perspectiva dos letramentos múltiplos.

Quanto aos desafios, aponta-se a necessidade de sistematização de ações já realizadas pela LEdoC/FUP e uma possível reformulação do PPC, em que a disciplina de LPT passe a ser obrigatória, e não optativa, tendo em vista a dificuldade de compreensão dos gêneros acadêmicos por parte dos/as educandos/as.

A retomada dos seminários no TC, com temas interligados à realidade das comunidades, voltados aos seus interesses, também pode propiciar o letramento crítico dos educadores/as em formação inicial, tendo em vista a mudança de perfil dos/as estudantes, que não são mais ligados aos movimentos de resistência como acontecia nas primeiras turmas da LEdoC/FUP. Nas comunidades camponesas outros temas emergem (tais como machismo, gestão dos recursos naturais etc.), que necessitam ser debatidos na academia, no TU e no TC.

Além disso, é necessária uma ação mais efetiva com relação à ciranda, com a colaboração de monitores permanentes para que as mães da LEdoC/FUP possam desenvolver o seu letramento acadêmico e participar plenamente das aulas e das atividades do curso.

Como pudemos observar as representações docentes e discentes nos seminários nos revelam importantes contribuições no que diz respeito ao letramento acadêmico dos sujeitos camponeses, aprendizes da LEdoC/FUP e às ações desenvolvidas ao longo do curso.

CAPÍTULO VII

A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: CULTURA E EXPERIÊNCIAS

Neste Capítulo, analisamos o material didático produzido por egressas/os da LEdoC/FUP do curso de Especialização em Língua Portuguesa, mediante os gêneros discursivos que identificam os letramentos e a educação sociolinguística relativos à cultura, aos saberes e fazeres da Educação do Campo, a fim de confirmar a seguinte subasserção: O material didático produzido por egressos da LEdoC/FUP é de suma importância para a Educação do Campo, pois aborda a cultura, os valores e crenças das comunidades camponesas, por meio de gêneros discursivos que refletem a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos dos povos do campo.

Nessa direção, trazemos, também, as representações de três graduandas da LEdoC/FUP, da disciplina de Práticas Pedagógicas, que apresentam sua avaliação acerca do material didático, com relação a sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem da língua, em um movimento teórico-prático e dialógico.

Ressaltamos que esta análise não se detém a todo o corpo do material didático, mas a excertos de capítulos que dialogam, em alguma medida, com os saberes e fazeres do campo.

7.1. A construção do material didático

O material didático produzido como trabalho final do Curso de Especialização em Língua Portuguesa da LEdoC/FUP tem como título (provisório): “Letramentos múltiplos: formação docente e experiências de sala de aula”. Cada unidade do material foi escrita por educadores/as (egressos/as) em formação continuada do curso de Especialização em Língua Portuguesa. Dividido em dezesseis unidades, o material contou com a colaboração de quarenta e seis autoras e autores sob a orientação de educadores/as da área de linguagens, sendo destinado aos/às educadores/as da educação básica do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

O material inclui temas da (socio)linguística e letramentos múltiplos: gêneros literários e não literários: causos, fábulas, notícias, letras de cantigas, documentário, crônicas e jogos didáticos. Os gêneros abrangem, principalmente, as tipologias dissertativa, argumentativa, narrativa e descritiva, a variação linguística e tópicos de morfossintaxe: formas nominais dos verbos; tempos e modos verbais e seus usos, entre outros.

Ademais, o eixo ludicidade também se faz presente no material didático com sugestões de jogos e brincadeiras para o processo de ensino aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental (anos finais). Assim, esta obra reúne diferentes sugestões de atividades desenvolvidas por educadoras/es do ensino básico do território de Cavalcante, do Distrito Federal e entorno.

A seguir, iniciamos as análises das atividades propostas.

7.1.1. O gênero apresentação: um convite à leitura do material didático

Nesta seção, analisamos o gênero “apresentação”, extraído da Unidade 5: *A sociolinguística em sala de aula*.

Excerto 28:

O gênero apresentação

Quando falamos em língua portuguesa na escola da educação básica, vem, geralmente, em nossa mente o ensino de gramática. Esse pensamento é reproduzido para muitas pessoas, passando de geração em geração. Porém, sabemos, com a nossa experiência de sala de aula, que precisamos formar leitores críticos que: dominem a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais da oralidade, da escrita e da multimodalidade; tenham conhecimento da heterogeneidade da língua, variedades linguísticas; e saibam lidar com ela quando necessário, dominando as normas gramaticais, principalmente, da norma mais monitorada, a considerada “padrão” tanto na escrita como na oralidade, em diversas situações de interação.

Nesta unidade didática, teremos acesso ao estudo dessas temáticas com sugestões de sequências didáticas, que poderemos aplicar em nossa sala de aula da educação básica, de forma original ou com adaptações conforme nossas necessidades pedagógicas.

A língua é um mecanismo indispensável no processo de desenvolvimento da condição da vida social humana. Ela é constituída de um conjunto de signos utilizados de acordo com as necessidades das situações sociais e com seu contexto de significados, perpassa os tempos: passado, presente e futuro, criando um sistema de interações entre as pessoas. Portanto, repensar na prática de estudo do português brasileiro, em sala de aula, é pensar em didáticas que sejam ferramentas para o estudo desse componente curricular. Para isso, nesta unidade, teremos como base para nossa abordagem sobre língua, a sociolinguística.

A sociolinguística é uma área da linguística que tem vários domínios de estudo, contudo, aqui, vamos estudar, de forma simples, a variedade linguística. A variedade linguística estuda as diferentes formas de falar das pessoas, os chamados “sotaques”, de acordo com o senso comum. Porém, a variedade linguística trata das diferentes formas de se pronunciar uma mesma palavra (tia, tchia, porta poirta, colégio, culégiu); de utilizar diferentes palavras para um determinado objeto (criança, guri, curumim), de construir diferentes frases ou orações para um mesmo sentido (qual é o valor desta camiseta? Quanto custa esta blusa? Que preço tem essa roupa? Essa blusa custa quanto?) etc. Além disso, temos a forma de falar de diferentes segmentos da

sociedade: dos/as policiais, dos/as magistrados/as, dos/as médicos/as, dos/as professores/as, dos/as sufistas, das feministas, dos/as aviadores/as, dos/as marinheiros/as, os/as pescadores/as, os/as caminhoneiros/as, as rezadeiras, os/as agricultores/as, etc, além disso, vão surgindo novas formas de interação, principalmente pelas mídias sociais, Facebook, blogs, tweets, WhatsApp, Youtube etc., que agregam símbolos da escrita, imagens, sons, movimentos.

Como o Brasil é formado por diferentes culturas: indígenas, africanas, europeias, asiáticas entre outras, que se espalharam ao longo do território nacional, essa junção de muitos contatos linguísticos resultou na diversidade de falares que temos no Brasil, nas regiões, nos estados, nas cidades, nos povoados, nas comunidades, nos grupos sociais. Assim, podemos identificar, com respeito, às pessoas, conforme sua região, na forma de falar. Por exemplo: Maria é mineira, João é nordestino, Marcelo é carioca, Joana é goiana, Kátia é baiana, Jorge é paraense. É bom lembrar que os índios já estavam no território brasileiro quando outros povos vieram ou foram trazidos para cá.

Sendo assim, cabe à escola ministrar conteúdos do Português Brasileiro (PB) que ensinem a formação linguística do Brasil, para que os/as estudantes entendam essa formação e respeitem essa diversidade. Isso pode evitar o silenciamento de muitos/as estudantes que são estigmatizados/as por causa de sua variedade linguística.

Sabemos que o papel da escola é promover o letramento escolar, de forma crítica, que conduza os/as estudantes a conhecer a diversidade linguística do Brasil e que ao final do ensino médio saibam utilizar a língua oral e escrita, conforme os gêneros textuais requeridos, em diferentes contextos sociais.

O Grupo de pesquisa Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC), da Universidade de Brasília, tem realizado pesquisas que identificam estigmatização linguística (preconceito linguístico) com pessoas que são do campo, de comunidades quilombolas, indígenas e de periferias urbanas, na escola do ensino básico e na universidade. O preconceito é percebido, muitas vezes, na interação entre pessoas de diferentes estados, de gerações diferentes, de escolaridade distintas e, principalmente, entre pessoas do campo e da cidade. O preconceito reflete na escola que, de certa forma, não lida muito bem com esse problema, que será pautado aqui.

Por isso, recomendamos que os/as professores/as de língua portuguesa pesquisem a história da formação do Português Brasileiro (PB) e incentivem os/as estudantes que o façam também. A pesquisa sociolinguística nos conduz a conhecer a cultura e a identidade do povo brasileiro.

No excerto 28, utilizando a categoria Hymesiana *gênero* (Hymes, 1972), analisamos o gênero *apresentação*, cujo texto convida o interagente (professores da educação básica) à leitura da unidade, que trata da variação linguística. Na apresentação, encontramos os objetivos, a justificativa e o tema da Unidade.

Inicialmente o texto chama a atenção do/a leitor/a para a questão dos letramentos (cf. KLEIMAN, 2002, 2007, 2008; SOUSA, 2006, 2010; STREET, 2012, 2014; KALAZANTS et al, 2020) e da importância do trabalho com gêneros em sala de aula, apontando o papel da linguagem nas interações sociais. Em seguida, é explicado o papel da sociolinguística no estudo da língua materna, que neste capítulo trata da variação linguística, explicando tipos

de variação, que perpassam os diferentes domínios sociais e discursivos (MARCUSCHI, 2008). Recapitula-se, também, a história da língua brasileira formada por falares oriundos de diferentes países e culturas que originaram as variedades de sotaques, palavras e expressões que encontramos ao redor do Brasil.

No campo temático, na apresentação do capítulo, encontramos o trabalho desenvolvido com base nos letramentos e nos gêneros discursivos que abarcam a diversidade linguística e que são abordados em sala de aula com a finalidade de se evitar atitudes de preconceito linguístico (BAGNO, 2017), que encontramos em nossa cultura, dentro e fora da sala de aula.

Desse modo, é ressaltado o respeito aos diferentes falares e às identidades culturais que abarcam as regiões do nosso país. Nesse sentido, a educação sociolinguística em sala de aula corrobora a reflexão, por parte dos sujeitos aprendizes, acerca da língua brasileira e de seus usos, uma vez que a pesquisa sociolinguística nos conduz a conhecer a cultura e a identidade do povo brasileiro, evitando assim o silenciamento, e a insegurança linguística (BAGNO, 2017) de sujeitos oriundos do campo e, também, o preconceito linguístico experienciados por esses sujeitos.

7.1.2. Sequência didática do capítulo “A sociolinguística em sala de aula”

Em seguida à apresentação, inicia-se a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), sendo desenvolvida a seguinte sequência de atividades: (i). Leitura do embasamento teórico em que discorre acerca dos tipos de variação linguística: variação diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica etc. Em seguida à explicação de cada conceito, são dados exemplos reais para fins de sua compreensão. Depois, é justificada a importância do trabalho com o tema variação linguística em sala de aula como veremos no excerto a seguir:

Excerto 29:

*Com os exemplos acima, queremos mostrar que a língua é viva, sofre mudanças constantemente, por isso não podemos, como professores/as, recorrer somente a uma gramática normativa que não representa, de fato, as possibilidades de uso do Português Brasileiro. Além de a escola ensinar a variedade linguística de prestígio, é **necessário** que ela trabalhe as variedades linguísticas que circulam na sociedade, para que o/a estudante compreenda essas variedades nas perspectivas de seus/suas falantes e finalidades de uso.*

No excerto anterior, a expressão ‘*é necessário*’ indica uma avaliação deôntica sob o ponto de vista dos/as autores/as que consideram o ensino das variedades linguísticas do Português Brasileiro em sala de aula, em oposição ao ensino de língua focado exclusivamente na norma-padrão. A variedade padrão não deve ser a única possibilidade de interação, pois há que se levar em consideração outras variedades do português brasileiro e a língua em uso.

Na sequência da Unidade, destaca-se a seguinte transcrição da fala de uma estudante em um protocolo verbal oral desenvolvido em sala de aula por uma das autoras.

Excerto 30:

Transcrição da fala de uma estudante em um protocolo verbal oral

“[...] o curioso que... algumas pessoas eles falam... que cê conversá alguma coisa mais diferente... Ah: pronto... agora porque tá na faculdade fica metido e tal... aí já vem outras que se ficá com aquela... aquela linguagem nossa mesmo... cultural... eles já fala... uai... cê não tá estudando pra ser professor como é que cê fala assim? aí a gente tem que fazê meio que uma mediação... explicá pra... pra... quem disse que a gente não tem o tal conhecimento aqui daqui da... da academia... linguagem mais monitorada.. a gente fala pra eles que a gente tem... a gente conhece as duas formas de falá e que... naquele contexto não tem necessidade de ficá falando assim e pros metidões... pros que chama a gente de metido a gente... sei lá... leva na conversa... nã::o... é só umas coisinhas que a gente vai aprendendo e acaba reproduzindo aqui... ma::is .. não é questão de ser metido nã::o [...] (Trecho do protocolo verbal oral de Baru, 23 anos).”

No excerto anterior, observamos a variação linguística no modo de se expressar de uma educanda da LEdoC/FUP, quer seja na supressão de sílabas como em “cê”, na concordância verbal “eles fala”, em que encontramos um menor monitoramento estilístico por se tratar de uma fala espontânea. Destacamos, aqui, o dilema que os/as educandos/as camponeses/as comumente passam ao ingressarem na universidade, e serem cobrados com relação à adequação da linguagem e à sua competência comunicativa (HYMES, 1972) pelos demais membros da sua comunidade, amigos e familiares que constituem sua rede social de tessitura miúda (BORTONI-RICARDO, 2014), fora da esfera acadêmica (MARCUSCHI, 2008).

Esses membros do círculo familiar e comunitário utilizam uma avaliação de apreço negativa (RAMALHO, RESENDE, 2009; RESENDE; RAMALHO, 2011) ‘*metido*’, para se referirem aos educandos/as da LEdoC/FUP. Os membros da comunidade ao interagirem com os/as educandos/as, demonstram estranhamento pelo uso de uma linguagem mais formal e mais monitorada por parte daqueles, o que também podemos observar por meio da avaliação de presunção valorativa ‘*não tem necessidade*’, referindo-se ao uso da linguagem mais

monitorada na comunidade. Aqui podemos observar o início da transformação dos/as educandos/as, revelada por meio da linguagem, ao ingressarem no meio acadêmico. Ao mesmo tempo, outros membros da comunidade requerem dos/as educandos/as que utilizem a norma padrão da língua e uma linguagem mais monitorada, em oposição ao uso das demais variedades linguísticas da comunidade.

Em seguida, na seção seguinte, as/os autoras/es expõem mais questões teóricas acerca do tema *variação linguística*, para então iniciar o relato de uma sequência didática desenvolvida por uma das autoras da Unidade em sua sala de aula.

7.1.3. Sequência didática I

Excerto 31:

Introduzindo a sequência didática: a justificativa

A professora Lorrani trabalha em uma escola pública do campo do Município de Monte Alegre – GO, com o ensino fundamental, segunda fase, onde ela percebe a variedade linguística dos estudantes oriundos de diferentes localidades do campo e da cidade. Nesse contexto, ela já observou alguns comportamentos de preconceito linguístico por parte de alguns estudantes em relação à fala de seus pares. A professora sabe que essas atitudes podem prejudicar o desempenho escolar de alguns/algumas estudantes, causando neles inibição na participação em sala de aula e, também, na interação fora dela.

Esse problema é um retrato do que ocorre em muitas escolas de ensino básico no Brasil, porque a variação linguística pode causar estranhamento aos ouvidos de quem pensa ser o Português Brasileiro homogêneo. Por isso, é muito importante que os/as professores/as tenham um bom conhecimento sobre o que é a variação linguística.

Os livros didáticos do ensino básico tratam desse assunto de uma forma muito superficial. Geralmente, trazem o personagem Chico Bento com um falar caipira, para representar a variedade linguística do campo, algo extremamente restrito, que se não for bem trabalhado pelo/a professor/a, pode causar mais preconceito em relação à variedade linguística do português brasileiro (PB). Diante dessa temática, a professora Lorrani propõe a seguinte sequência didática para aulas do componente curricular Língua Portuguesa, do ensino fundamental, segunda fase. Podemos adaptar essa sequência didática para o ensino médio também.

No excerto anterior, observamos o discernimento e a atitude reflexiva da egressa da LEdoC/FUP (uma das autoras da Unidade), que atua em sala de aula em uma escola pública de Monte Alegre do Goiás, que observou em suas turmas, comportamentos de preconceito linguístico (BAGNO, 2017; BORTONI RICARDO, 2014) por parte de estudantes do ensino fundamental de anos finais com relação aos seus colegas oriundos do campo.

De fato, tais comportamentos podem afetar o desempenho escolar e a autoestima dos estudantes. Além disso, a egressa critica a abordagem dos livros didáticos que muitas vezes corrobora o preconceito linguístico por meio de personagens estereotipados, como o personagem Chico Bento, por exemplo. Preocupada com essa situação, a professora

desenvolve uma sequência didática a fim de tratar acerca da variação linguística e do preconceito linguístico.

A sequência didática desenvolvida pela professora inclui, segundo o seu relato, a apresentação e reflexão de vários gêneros orais e escritos (MARCUSCHI, 2008) tais como: textos literários, memórias, transcrição de falas, fragmentos de textos de diferentes áreas do conhecimento: direito, medicina, pedagogia, ciências exatas etc. Dentre esses gêneros a professora escolhe o gênero textual *memória* para ser trabalhado com a turma.

Primeiramente, destacamos as características do gênero *memória* com relação ao seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 1992). O seu conteúdo temático abrange relatos de fatos e/ou de lembranças vividos por um indivíduo em um tempo passado. Sua estrutura composicional é predominantemente narrativa, abrangendo os elementos narrativos: personagem, tempo, espaço, narrador e enredo. Com relação ao estilo, cada um tem sua forma de narrar os fatos, mas nesse gênero, evocam-se sensações e imagens, por meio de uma descrição detalhada dos momentos passados.

A professora, antes de introduzir o gênero memória, solicitou aos seus alunos uma pesquisa acerca do significado do termo “memória”, registrando-o na lousa. Em seguida, socializou com a turma o texto de uma educanda, a saber:

Na roça

(Memória Dora)

Quando pequena vivia de fazendas em fazendas, meu pai era vaqueiro e tinha que manter seus 9 filhos, não foi fácil, mas para aquela época da década de 60 as coisas se adaptavam conforme as necessidades. O trabalho árduo envolvia a todos com exceção do irmão mais novo ainda de colo.

Na roça, a farra garantia a alegria, embora fosse pesada a tarefa de plantar e colher. Nós passávamos o dia todo lá: primeiro desmatávamos uma pequena área a ser plantada, fazia as corvaras e colocava fogo em seguida começava-se o plantio. Meu pai e os meus irmãos mais velhos abriam as covas com a ajuda de enxadas. As mulheres ficavam com a parte de jogar as sementes e tampar as covas com os pés. Nesse período, começavam as chuvas, um dos principais ingredientes para uma boa safra.

A rotina começava com a vigia, após as sementes serem plantadas era preciso cuidar, pois os animais sabiam onde estavam as sementes. Ou nós nos prontificávamos aos cuidados delas ou ficaríamos com fome, esse era o nosso sustento, por isso toda família se unia. Usávamos “bodoque” para espantar as maritacas, um arco feito de madeira da goiabeira com duas cordas e um local para colocar a pedra, minha mãe mesma o produzia com muita agilidade. Fora outros objetos fabricados para o uso da caça, quando queríamos o complemento para o arroz e o feijão, a “arapuca”, no dia de sorte tínhamos talvez uma juriti, codorna, perdiz ou saracura.

De vez em outra, deixávamos as obrigações de lado e íamos rapidamente no rio ao lado... diversão total! Pendurar naqueles cipós e pular no rio. No almoço

revezávamos, uns iam almoçar e traziam para os outros que ficavam. À tardezinha voltávamos para casa exaustos, levando água nos potes, para encher as botijas e cozinhar.

A jornada vai chegando ao fim na parte da colheita, retirávamos o milho para consumir de vários jeitos, o meu preferido era assar no fogão à lenha, enquanto o fogo encarregava de sua função. Meus pensamentos de satisfação lembravam cada etapa e esforço, a boca deliciava só de sentir o cheiro. No almoço e janta, nossos pratos se complementavam com abóbora, jiló e quiabo. O café da manhã milho cozido ou cuscuz de milho, quando não era beiju de tapioca. Que saudade! Hoje, não encontramos alimentos tão saudáveis, não se toma mais mingau de crueira. As condições obrigaram a gente ir morar na cidade pelo acesso da facilidade escolar, moradia e emprego. Guardo na memória uma vida de roça que meus filhos sabem somente pelas minhas lembranças revividas.

Figura 13 – Gênero memória produzido por uma educanda do ensino fundamental
Fonte: Imagem capturada do material didático

Após a leitura do texto, a professora entrega o protocolo verbal, a seguir:

1. O texto lido é uma memória? Por quê?
2. A memória registra quais experiências de sua autora?
3. Fale de trechos da memória que mais chamaram sua atenção e por quê?
4. Vocês conheciam ou conhecem algumas experiências que aparecem na memória?
5. Quais palavras do texto são diferentes para vocês? Vocês sabem o significado delas?
6. Vocês conhecem os objetos citados no texto utilizados para a caça e vigia? Faça uma pesquisa com familiares mais velhos, para saber se eles conheceram essas práticas?
7. Procure fotos com a ajuda da internet dessas relíquias úteis aos povos do campo.
8. Vocês se lembram da variação linguística, que estudamos em sala de aula? O que é a variação linguística para vocês? Identifiquem no texto palavras ou expressões que vocês consideram variação linguística e o tipo da variação.
9. Sugiro fazer uma pesquisa com seus pais, avós, tios sobre como foi a infância deles. Com os dados, vocês poderão elaborar uma memória.
10. Depois de prontas e revisadas, considerando aí o trabalho da correção e reescrita pelos/as estudantes, as memórias podem ser lidas e discutidas em sala de aula.

Figura 14 – Protocolo verbal do gênero memória
Fonte: imagem extraída do material didático

O protocolo verbal (SOUSA, 2006, 2012) auxilia os/as educandos/as na compreensão acerca do gênero “memória”, que podemos identificar nas questões 1,2,3,8,9, em que são abordados aspectos sociodiscursivos do gênero, relacionados ao conhecimento prévio dos /as educandos/as e aos saberes da comunidade, quando instruídos a fazer uma entrevista com pessoas mais idosas da comunidade acerca das práticas da comunidade no texto e de relatos da infância. Também propicia aos/às interagentes a observar e identificar a variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006; BAGNO, 2017).

Na questão 7 é demandada dos/as educandos/as da educação básica uma postura de pesquisador/a, pois eles/as devem pesquisar na internet imagens de relíquias dos povos do campo, o que pressupõe também o letramento digital e o acesso às ferramentas tecnológicas. A questão 8, cujo objetivo é identificar no texto as variedades linguísticas, requer dos educandos o conhecimento acerca do tema variação linguística. Ao final do protocolo verbal após as entrevistas, os educandos produzem as memórias da comunidade, desenvolvendo sua autoria e sua competência comunicativa, registrando na escrita as narrativas que antes eram apenas orais, numa perspectiva diamésica do uso da linguagem. O registro das narrativas dos membros da comunidade é também uma forma de valorizar e perpetuar os aspectos culturais de seu povo.

Como vimos, dessa sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), emergem em sala de aula da educação básica, dois gêneros trabalhados ao longo da formação acadêmica do curso da LEdoC/FUP, o gênero memória, que resgata as lembranças, as crenças, os saberes e fazeres dos sujeitos, e o gênero *protocolo verbal*, comumente trabalhado nas aulas de linguagens como uma ferramenta de mediação da leitura e da escrita. Revela-se por meio do gênero memória, aspectos da cultura Kalunga, suas crenças e seus valores, interligando o conhecimento escolar aos saberes da comunidade.

A seguir faremos a análise de outra unidade do material didático e apresentamos uma sequência didática que também aborda temas da sociolinguística e aspectos da cultura local das comunidades camponesas.

7.2. Sequência didática com foco nos gêneros *causos e memórias*

Na sequência didática da unidade 2 “Alfabetizando jovens e adultos na comunidade Kalunga”, é visível a preocupação por parte das autoras com relação à questão do analfabetismo na região do território Kalunga e da falta de um material didático mais apropriado à realidade do povo Kalunga, como podemos constatar no excerto abaixo, extraído da apresentação do capítulo:

Excerto 32:

O fato de não existir nenhum material didático voltado para a EJA na comunidade Kalunga se constitui em um grande desafio visto que temos uma grande quantidade de jovens e adultos não alfabetizados, que necessitam de um material pedagógico que dialogue com sua cultura e suas necessidades de aprendizagem.

Ao utilizar a metáfora conceitual *um grande desafio* no excerto acima, é revelada a dificuldade dos/as educadores/as quilombolas em se trabalhar os letramentos no contexto da

EJA com um material pedagógico mais contextualizado, por isso justificam a escolha do gênero *causo*, já que os *causos* são bastante comuns na comunidade Kalunga e fazem parte do imaginário popular, envolvem crenças e histórias de seu povo.

O letramento como prática social (STREET,1984, KLEIMAN, SOUSA, 2016) é também o foco do trabalho nesta unidade do livro, pois segundo as autoras os jovens e adultos, ao serem alfabetizados, poderão utilizar as habilidades de leitura e escrita nas diversas situações do seu cotidiano, conforme vemos no excerto a seguir:

Excerto 33:

[...] ao serem alfabetizados, os educandos podem realizar atividades cotidianas como assinar o próprio nome, digitar um número telefônico, etc. Podemos por meio da EJA oferecer ao nosso público uma nova oportunidade de se criar um novo ciclo de vida, pessoal e profissional.

Após a apresentação, é dado início à sequência didática em que as autoras propõem um trabalho a partir dos gêneros *causos* e *memórias*. Como foi abordado o gênero *memória* na seção anterior, aqui nos deteremos à análise do gênero *causo*.

Etimologicamente falando, *causo* é a variação linguística da palavra *caso*, segundo a norma-padrão. Do ponto de vista discursivo-enunciativo, porém há uma diferença entre os dois enunciados, pois os *causos* possuem o seu sentido único nos contextos das comunidades tradicionais. Seu conteúdo temático abrange relatos de fatos fantásticos ou assustadores. Sua forma composicional, assim como a *memória*, é predominantemente narrativa. Ao contar *causos* o interagente utiliza recursos como entonação, ritmo, sotaques e expressões, geralmente próprias da sua região, para chamar a atenção dos demais do seu público. Geralmente, mineiros, gaúchos e baianos são exímios contadores de *causos*, porém o gênero pode ser encontrado em outras regiões do país, mais interioranas e de tradição oral, como é o caso da comunidade Kalunga do estado de Goiás.

Excerto 34:

O Kalunga é uma comunidade tradicional de remanescentes quilombolas que lutam para preservar os saberes e fazeres no contexto histórico Brasil-África. Por isso, é importante tratarmos de temas que valorizem nossa cultura e identidade para que possamos preservar as nossas raízes culturais, garantindo aos educandos do campo uma aprendizagem mais significativa.

No excerto acima, avalia-se a importância da abordagem de temas relacionados às raízes afro descendentes do povo Kalunga. Esses temas corroboram a valorização da cultura e da identidade da comunidade Kalunga e que tornam a aprendizagem mais significativa para os/as educandos/as dessa comunidade, pois relacionam a realidade e o conhecimento da esfera escolar (MARCUSCHI, 2008). Utilizando uma metáfora ontológica (RESENDE, RAMALHO, 2009; RAMALHO, RESENDE, 2011), no enunciado “preservar nossas raízes culturais”, as autoras consideram a identidade cultural sua maior fonte de inspiração.

Após a apresentação da unidade, as autoras discorrem acerca da origem da palavra Kalunga.

Excerto 35:

Vamos iniciar este capítulo explicando a origem do termo Kalunga que é o nome dado a uma árvore de porte médio, de tronco fino, folhas arredondadas e verdes, raízes profundas e de sabor amargo que é usada, atualmente, para curar problemas de digestão, mas antigamente era bastante usada para a cura da malária ou Maleita. Em razão da existência de muitas plantas kalungas próximo a um córrego localizado na comunidade, o córrego também recebeu o nome da planta.



Fotografia 6 – Planta Kalunga
Fonte: imagem extraída do material didático

Em seguida, faz-se uma breve contextualização histórica dos Kalunga, e discorre-se acerca do trabalho com gêneros textuais “causo e memórias” em sala de aula. Entretanto, observamos que nesta unidade, nenhuma atividade é desenvolvida a partir do nome Kalunga, que já poderia ser uma palavra geradora (FREIRE, 1964) no processo de alfabetização dos membros da comunidade Kalunga.

Na sequência, a primeira atividade proposta parte da leitura de um texto que relata um causo com o personagem folclórico, o Saci. Antes do texto há a imagem de um menino-saci, que tem somente uma perna, e que está segurando um cachimbo na mão direita, no

centro de um redemoinho, em meio a uma mata verde. A imagem do Saci já evoca de forma perceptual as histórias contadas na comunidade, das quais os/as educandos/as se identificam, embora em nossa percepção, seja uma imagem infantilizada.

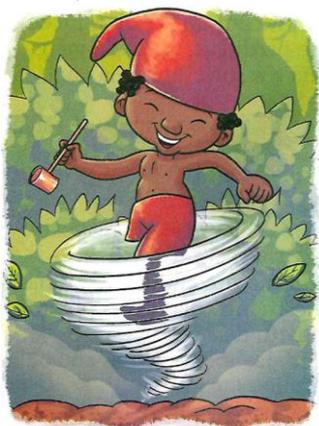


Figura 15 – O Saci

Fonte: imagem extraída do material didático

Após a leitura da imagem, inicia-se a leitura do texto. Em seguida, na interação é sugerido que ao/à professor/a pergunte aos educandos/as se conhecem histórias parecidas com a que ouviram e pede aos/às educandos/as que contem histórias para os demais ouvirem. Essa atividade não só propicia uma maior interação entre os/as educandos/as, como também corrobora a sua competência comunicativa (HYMES,1972), pois ao compartilharem as histórias do folclore do povo Kalunga, desenvolvem a oralidade por meio das narrativas.

Excerto 36:

Um dia eu estava por essa estrada e vi um tipo de trabalho que algumas pessoas fazem como oferenda a entidades.

Observamos no excerto anterior uma oportunidade para se trabalhar questões ideológicas por meio do texto “O Saci”, no qual o gênero causo poderia ter sido mais explorado. A sequência didática poderia, por exemplo, trazer a sugestão de uma reflexão acerca de questões ideológicas que o texto apresenta, tais como a questão dos mitos e preconceitos em torno dos rituais africanos.

A primeira atividade parte da palavra-geradora (FREIRE, 1987) “saci” que é escrita no quadro para que haja uma reflexão sobre o processo de formação a partir da palavra, para que outras palavras do universo vocabular dos/as educandos/as possam emergir. Realiza-se, em seguida, uma sequência didática, proposta a partir do texto lido, em que é trabalhado o

universo vocabular em frases, e aspectos notacionais como a pontuação. Essas atividades de alfabetização, embora contextualizadas, pressupõem o letramento autônomo, pois são mais focadas no processo de formação de palavras.

Ainda há no texto “O Saci” a palavra “escravo”, que também poderia ter gerado uma reflexão em torno da diferença semântica entre “escravos” e “pessoas escravizadas”, que denotam aspectos ideológicos diferentes relativos à escravidão que constituiu a história dos povos quilombolas. A observação com relação ao significado desses termos foi feita por uma educanda (graduanda) da LEdoC/FUP, ao avaliar o material didático.

A atividade de avaliação final da unidade, é desenvolvida na perspectiva dos letramentos múltiplos (STREET, 1984, 2012) como podemos constatar na figura a seguir:

<i>Sugestão para avaliação final</i>
<i>Chegou a hora de refletir sobre as aprendizagens após o estudo do capítulo. Para avaliar os conhecimentos adquiridos, sugiro aos estudantes que realizem uma entrevista oral com os moradores mais idosos da comunidade e peça para que eles apresentem uma peça recontando as histórias e, em seguida, registre os causos e as memórias da comunidade em um livro ou blog.</i>

Figura 16 – Sugestão para avaliação final
Fonte: imagem extraída do material didático

Como vimos, a atividade final abrange uma multiplicidade de gêneros tais como: entrevistas, peça de teatro e registro dos causos e das memórias em livro ou *blog*. Assim, a escrita é desenvolvida a partir da oralidade, no registro dos causos e das memórias da comunidade, em que se requer que os educandos/as adquiram o domínio da escrita também no ambiente virtual, por meio do letramento midiático numa perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2019).

Outros causos da comunidade Kalunga também são trabalhados nas demais unidades do material didático, e incluem histórias de onças, lobisomens, entre outros temas, que propiciam a produção de textos a partir da escuta das histórias de pessoas mais idosas da comunidade.

Vimos nessa unidade, o compartilhamento de histórias já conhecidas pela comunidade Kalunga, a partir do gênero causo, o que demonstra preocupação por parte da autora em contextualizar as atividades propostas na sequência didática. Como atividade final, é proposta a elaboração de vários gêneros, inclusive multissemióticos e midiáticos (blogs, peças de teatro, livros) que identificam os letramentos múltiplos relevantes à formação dos/as educandos/as do campo.

Observamos também a proposta de se trabalhar a educação sociolinguística em sala de aula, no protocolo verbal, por meio de questões que tratam sobre variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2010). Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2005:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Observamos que embora a sequência didática tenha partido de temas relacionados à cultura dos Kalunga, como podemos verificar no gênero causo, na perspectiva do continuum letramento autônomo-ideológico, as atividades nesta unidade foram desenvolvidas no âmbito do letramento autônomo, uma vez que outras questões mais relevantes ao contexto Kalunga poderiam ter sido abordadas ao longo da unidade.

7.3. Desenvolvendo o texto dissertativo-argumentativo

Com o foco nas produções de texto do ensino médio, na Unidade 14, “O texto dissertativo argumentativo”, é estudada a tipologia dissertativa-argumentativa. Conforme os/as autores/as “Desenvolver a escrita argumentativa é importante para que os estudantes tenham contato com a língua formal e aproximem-se de diversos conhecimentos, sobretudo dos debates de questões públicas”. Numa perspectiva interdisciplinar vários gêneros são abordados ao longo da unidade que se inicia com um texto cujo título é “O sentido das coisas”, de Wander Cairo Levy, que trata acerca o tempo que gastamos com coisas rotineiras e a reflexão acerca do (verdadeiro) sentido da vida. Um texto filosófico, com linguagem acessível e registro menos formal. Esse texto, entretanto, não dialoga (diretamente) com o contexto específico da realidade dos sujeitos do campo, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 37:

O SENTIDO DAS COISAS

Wander Cairo Levy

Muitos já disseram que a vida não faz sentido.

Será?

Bom, a gente realmente gasta boa parte dela fazendo coisas que têm sentido, mas que ocupa um tempo bem importante da nossa existência.

Vamos ver alguns exemplos bem banais

Escovar os dentes. Digamos que você escove os dentes 4 vezes ao dia e gasta em média dois minutos com cada escovação. São oito minutos todos os dias. Multiplicando por 30, são 240 minutos por mês. Multiplicando por 12 meses, são 2.880 minutos por ano. Ou seja: 48 horas ou 2 dias por ano que você gasta na frente do espelho limpando os dentes. Em 10 anos são 20 dias. E assim por diante.

Agora, vamos ao banho. 5 minutos para os homens, 10 para as mulheres na média. Dois banhos ao dia 10 minutos. Em um mês 300 minutos. Em um ano 3.600 minutos ou 60 horas ao ano, quase 3 dias. Dez anos: 30 dias. Ou 60 para as mulheres. Só para ficar limpo você gasta mais ou menos 50 ou 100 dias a cada dez anos... Tem coisas mais sem sentido?

Preencher código de barras para pagar contas pela internet. Gasta-se, no mínimo, 3 minutos preenchendo aqueles “numerinhos”, isso quando a gente não erra e tem que recomeçar do zero. 10 contas ao mês são 30 minutos, ou meia hora preenchendo espaços com números. Lá se vão mais quase 3 dias em 10 anos [...].

Após a leitura, é proposta a socialização e a reflexão acerca das atividades da rotina de cada educando/a, e em seguida, há um protocolo verbal que trata do tema variação linguística, com base no mesmo texto.

1. Com relação às variantes linguísticas, é possível dizer que existe certo e errado?
2. Diferença entre norma culta e não culta.
3. O que é linguagem coloquial?
4. Quando é que a linguagem coloquial pode aparecer em um texto literário?
5. O que é variante regional ou regionalismo?
6. O que é a gíria?

Figura 17 – Protocolo verbal do texto sobre variação linguística
Fonte: extraído do material didático

No protocolo verbal acima, destinado aos alunos de ensino médio, vimos questões que tratam do uso da linguagem formal e coloquial, propostas pelas/os autoras/es, a serem debatidas com os/as educandos/as em sala de aula, como objetivo de refletirem acerca das escolhas lexicais na construção de um texto dissertativo-argumentativo, pois cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, de modo a propiciar recursos linguísticos para o desenvolvimento da competência comunicativa (BORTONI-RICARDO,2004).

Pressupomos, por meio de pistas contextuais (GUMPERZ, 1988), inferimos que o tema “variação linguística” já havia sido trabalhado em sala de aula anteriormente, pois não há nenhuma referência anterior a termos específicos, tais como “norma culta e linguagem coloquial”. Entretanto, consideramos que esse trabalho acerca das variantes linguísticas

pode propiciar uma reflexividade acerca da língua materna, despertando a consciência crítica com relação ao uso, ao estilo e a forma da tipologia dissertativa-argumentativa, proposta em redações de exames nacionais, como o ENEM, vestibulares, concursos públicos e em gêneros acadêmicos (LILLIS,2002, MARCUSCHI, 2008), que são requeridos no ensino superior.

Esta sequência didática é composta de outros textos e atividades que têm como objetivo a produção do texto dissertativo-argumentativo, porém nos deteremos à análise da última parte desta unidade, que trata do gênero Adinkra, foco de interesse do nosso estudo por se tratar de um tema interligado à cultura afrodescendente.

7.3.1. O gênero ideográfico Adinkra

Como dissemos, na sequência didática da unidade, é apresentado, por último, um texto que trata da cultura africana e dos seus ideográficos, os “adinkras”, numa aproximação entre a cultura do nosso país e do continente Africano, uma vez que a Lei 10.639/2003¹¹ estabelece o ensino obrigatório de história e cultura africanas e afro-brasileiras nos sistemas de ensino das escolas de todo o país.

Excerto 38:

África e Brasil estão conectados para sempre. O início desse vínculo deu-se quando chegaram aqui os primeiros africanos trazidos sob a condição de “escravos”. Foram de suma importância as inúmeras contribuições da cultura africana para a cultura brasileira, mais um motivo pelo qual é preciso vê-la de maneira respeitosa
No Ensino Médio, o conteúdo de “História da África e dos africanos”, começa a ser ministrado, estabelecendo uma compreensão de mundo que vai além dos conteúdos escolares e dos livros.
“Adinkra” é o nome de um conjunto de símbolos ideográficos dos povos Akan ou Acã (ação) grupo étnico e linguístico da África Ocidental que povoa a região que hoje abrange parte de Gana e da Costa do Marfim”. No dialeto Twi das tribos Akan de Gana, a palavra “adinkra” quer dizer “adeus” (adeus à alma). (MD)

A seguir, podemos conferir alguns dos símbolos *adinkras*:

SÍMBOLO	NOME	SIGNIFICADO	SIMBOLOGIA
---------	------	-------------	------------

¹¹ Lei 10639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

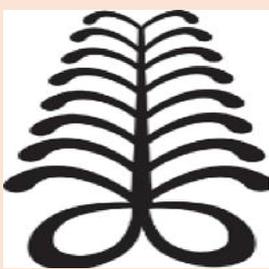
	<p>AKOKO NAN</p>	<p>“Os pés de uma galinha” Símbolo de amparo e disciplina parental (correção) temperado com paciência, misericórdia e ternura.</p>	<p>O nome completo deste símbolo traduz em “Se uma galinha pisar em seus filhos, isso não significa que irá matá-los”. Isso representa a natureza ideal dos pais, sendo tanto protetora como corretiva.</p>
	<p>AKOMA</p>	<p>“O coração”.</p>	<p>Símbolo do amor, boa vontade, paciência, fidelidade, carinho, resistência e consistência.</p>
	<p>AYA</p>	<p>“A samambaia” Símbolo de resistência, independência, desafio contra a dificuldade, resistência, perseverança e desenvoltura.</p>	<p>A samambaia é uma planta resistente que pode crescer em lugares difíceis. “Um indivíduo que usa este símbolo sugere que resista a muitas adversidades e supere muitas dificuldades.</p>

Figura 18 – Adrinkas

Fonte: imagem extraída do material didático

Diferentemente do que costumamos observar nos livros didáticos em geral, nessa unidade, a história e a cultura africanas, que influenciaram a nossa cultura e que geralmente são invisibilizadas nos textos didáticos, é tratada com respeito e valorização, por meio do texto que discorre sobre os Adinkras, símbolos que representam a cultura dos povos negros que povoaram, e ainda povoam, o nosso país. Cada um dos símbolos adinkras constitui uma representação visual do pensamento social relacionado à história, filosofia, aos aspectos socioculturais e às crenças religiosas africanas. Numa perspectiva contra hegemônica, o tema, antes invisibilizado nos currículos e livros didáticos, surge como uma possibilidade de reflexão acerca da influência africana nos nossos costumes e na nossa constituição identitária, subvertendo os conteúdos comumente tratados nos livros didáticos numa perspectiva dos letramentos multimodais que evocam diferentes sentidos (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020).

A sequência didática segue com sugestões de atividades que incluem conhecimento acerca dos símbolos adinkras, como por exemplo, a confecção de um cartão a ser entregue a

um colega utilizando um ou mais símbolos. Esta atividade, além de interessante, propicia uma maior interação entre os/as educandos/as e a fixação dos conteúdos.

Excerto 39:

Atividade 02: O aluno escolhe um símbolo Adinkra de sua preferência com o qual ele vai elaborar um cartão ou marcadores de páginas. O aluno deverá dar de presente ao colega e dizer o porquê este símbolo está sendo ofertado a ele. Essa dinâmica terá como objetivo respeitar as diversidades socioculturais, políticas, étnico-raciais e de gênero que compõem a sociedade atual. (MD)

A abordagem multimodal do texto sobre os símbolos Adinkras insere-se nos letramentos múltiplos que perpassam o material didático e que contribuem, no caso dessa unidade, para a construção do texto argumentativo dissertativo e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos aprendizes, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nesta sequência didática, encontramos atividades relacionadas tanto à educação sociolinguística, como também aos letramentos múltiplos, que dialogam (em parte) com a realidade dos sujeitos camponeses. Como pudemos verificar, o primeiro texto da unidade (e também nos textos seguintes que não foram objeto de análise), não trata de nenhum tema específico atrelado à realidade do campo. Na sequência, que trata acerca dos símbolos adinkras, observamos a interrelação com a cultura afrodescendente, por meio de letramentos multimodais que dialogam com conteúdos mais significativos aos sujeitos do campo.

7.4. Sequência didática com jogos sobre a dança Sussa

Na unidade 3 do material didático “Alfabetizando e letrando com jogos de tabuleiro” é proposta uma sequência didática, com base no eixo da ludicidade, partindo do tema “A dança Sussa”.

Primeiramente, é feita uma contextualização por meio de um texto expositivo que trata das festas e folias do povo Kalunga. Nesses eventos culturais tradicionais da comunidade encontramos a dança Sussa (ou Suça, Súcía, Suscia, Sussia, de acordo com a região). Em sua pesquisa, Bomfim (2013) relata que a súcía, segundo cultura do Kalunga, é uma dança de pagar promessa, sagrada! Só é tocada ali nos momentos certos.

Na subida ou descida do mastro de Santo ou no momento em que alguma pessoa prometeu para o Santo e chega a hora do pagamento. Durante a apresentação, as mulheres dançam, algumas vezes, os homens participam. Num ritmo alucinante de batuque as mulheres rodopiam, os pés mal tocando o chão. Colocam garrafas nas cabeças equilibrando-as. Colam-se umas às outras cantando o maribondo. Postam-se em frente aos que estão fora da roda passando-lhes as mãos o que obriga a entrar na roda. Existe na Súcia, “a licenciosidade gestual consentida”. (BOMFIM, 2013, p. 16)

A dança da Sussa geralmente se apresenta na subida e descida do mastro. Veremos, a seguir, a letra de uma cantiga apresentada durante a dança Sussa:

Arriba a saia

*Arriba a saia mulher
Não deixa a saia molhar
A saia custou dinheiro
Dinheiro custou ganhar
Cadê a saia mulher
Que seu Rouco te deu
Ele não deu a camisa
Pegou na saia e vendeu
Cadê a saia mulher
Que seu nêgo te deu
Ele não deu a camisa
Pegou na saia e vendeu”
(autor desconhecido)*

Figura 19 – Letra da cantiga “Arriba a saia”
Fonte: imagem extraída do material didático

A partir da letra da música, na sequência didática, há um plano de ensino baseado (gênero instrucional) em jogos de tabuleiro, com o objetivo de se trabalhar o processo de formação de palavras, sinonímia e antonímia, a partir das letras das canções. O jogo de tabuleiro é um gênero lúdico, no qual corrobora o trabalho em equipe e habilidades de

cooperação. A confecção dos jogos é toda feita a partir de materiais recicláveis como tampas de garrafa, disco de vinil e garrafas pet, o que facilita a sua produção.



Fotografia 7 – Jogo de tabuleiro confeccionado com materiais recicláveis
Fonte: imagem extraída do material didático

Na sequência da confecção do tabuleiro, são realizadas atividades de formação de palavras com sílabas simples e complexas, a partir das letras das canções. É também proposta a confecção de outro jogo de tabuleiro a fim de se trabalhar com antonímia e sinonímia.

*Palavras retiradas das letras de música da dança Sussa:
CAMISA - CADÊ – NEGO – PAPO – PAPUDO - MULHER- ARRIBAR –
MOLHAR – DAR – LEVANTAR*

Figura 20 – palavras da letra da canção da Sussa
Fonte: imagem extraída do material didático

Segundo Bazerman (2006, p. 10), “o gênero dá forma a nossas ações e intenções e não pode ser ensinado, divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras”. Assim, nesta unidade que teve como eixo letramento e ludicidade é proposta uma sequência didática em que a motivação é desenvolvida por meio do gênero jogo de tabuleiro, a partir de uma prática social da comunidade Kalunga, a dança Sussa. Além disso, os jogos envolvem um trabalho de cooperação entre os/as educandos/as do ensino fundamental, que desenvolvem o letramento de forma lúdica e significativa.

Na próxima seção, traremos as representações de três educandas da graduação acerca do material didático produzido pelos/as educadores(as) da Especialização em Língua Portuguesa, egressos(as) da LEdoC/FUP.

7.5. Representações discentes: feedback do material didático

No primeiro semestre de 2021 foi ofertada a disciplina Práticas Pedagógicas que prevê a aplicação dos conceitos teóricos da área de linguagens. Como atividade avaliativa foi solicitado um protocolo verbal com o objetivo de análise do material didático produzido pelos/as egressos do curso de Especialização em Língua Portuguesa da LEdoC/FUP. Essa atividade foi extremamente importante para esta pesquisa, pois, além de reflexiva, dialogou com os/as educandos/s da graduação e da pós-graduação em um movimento responsivo de troca de saberes entre os discentes e egressos/as da LEdoC/FUP. Além disso, ressaltamos aqui a voz e as percepções discentes na relação dialógica entre as suas realidades sociais e o conhecimento acadêmico. Na figura 21, apresentamos o plano de ensino desta disciplina:

*[...] Programa: - Gêneros textuais escritos, orais e multimodais de diferentes contextos sociais (literatura, internet, jornal, revista, embalagens, WhatsApp, cinema, televisão etc). - Tópicos de gramática: fonética/fonologia, morfologia, morfossintaxe, sintaxe e semântica a serem estudados do 6º ao 9º ano e ensino médio. - Estratégia didáticas para o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade e nas escolas do campo. - Diagnóstico de conhecimentos de Língua Portuguesa. - Produção de material didático. - Elaboração de avaliação (prova). - Descrição do contexto escolar (relatórios) - Relação entre a Prática Pedagógica e o Estágio. **Metodologia Pesquisa, estudo e produção de material didático do sexto ao nono ano e ensino médio.** Seleção de conteúdo para elaboração de plano de ensino e sequência didática. Análise da relação entre prática pedagógica e prática de estágio.*

Figura 21 – Gênero: Plano de Ensino da disciplina Práticas Pedagógicas
Fonte: Plano de Ensino elaborado pela professora regente da disciplina

A proposta do Plano de Ensino da disciplina é dialógica (BAKHTIN, 2003), no sentido que traz uma proposta de interface entre a teoria (socio)linguística e dos letramentos com a prática pedagógica. Como vimos nas seleções lexicais e composicionais do gênero (plano de ensino), as atividades propostas preveem momentos de diálogo, de ação comunicativa e de práticas de letramento(s), por meio do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos, tais como gêneros literários, internet, jornais, revistas, embalagens, *WhatsApp*, cinema, televisão e relatórios, oriundos de diferentes esferas comunicativas. Esses gêneros têm o seu papel na sociedade, e trazem uma perspectiva dos letramentos múltiplos para a sala de aula, corroborando, também, a reflexão acerca do material didático e a importância do plano de ensino para a prática pedagógica desses/as educadores/as em formação inicial.

Por outro lado, o protocolo verbal (SOUSA, 2006, 2012) desenvolvido nessa disciplina continha questões acerca dos gêneros (MARCUSCHI, 2008), e fomentava a

reflexão acerca da aplicabilidade do material didático, elaborado pelos/as egressos/as da Especialização, para o contexto da Educação do Campo. Além disso, estimulava o discernimento crítico dos/as educandos/as da graduação, uma vez que ao analisar o material didático, os/as educandos/as emitiam sua opinião sobre ele com embasamento no letramento acadêmico que já haviam adquirido até aquele momento. Abaixo, encontram-se as questões do protocolo verbal:

1. *Quais temas da área de Linguagem o material didático trata? Descreva, no mínimo a temática de pelo menos 3 unidades), não se esqueça de descrever também as atividades propostas nas unidades selecionadas por você. (3,5 pontos).*
2. *Quais os gêneros textuais que você identifica nas unidades do material didático? (2 pontos).*
3. *As unidades do material didático tratam de temas relacionados à vida no Campo, isto é, a realidade social de sua comunidade? Comente e dê exemplos retirados das próprias unidades. (1,5 pontos).*
4. *Os temas tratados nas unidades do material didático, da área de Linguagens, contribuem para complementar sua formação acadêmica? Por quê? (1,5 pontos).*
5. *O material didático trará contribuição teórica e metodológica para sua atuação no estágio, na área de Linguagem, nas escolas do campo e da cidade? Por quê? (1,5 pontos)*

Figura 22 – Protocolo Verbal da disciplina Práticas Pedagógicas 8

Fonte: Protocolo Verbal elaborado pela professora regente e pela professora-pesquisadora

Os excertos abaixo foram extraídos dos protocolos verbais enviados por e-mail às professoras da disciplina e apresentam diferentes perspectivas acerca do material didático.

Excerto 40:

*Esse material didático possui uma função referencial e aborda vários temas da área de linguagem, tais como a leitura, os gêneros textuais, a variação linguística, a alfabetização, a sócio linguística, os letramentos múltiplos, a gramática, os causos[...]. **O material didático dessa unidade é uma linda construção a partir da realidade dos estudantes em que a área de linguagens se destaca no papel da transformação social. O uso do caso da educação da comunidade quilombola proporciona a leitura e o resgate da história que fortalece a identidade do campo.** (NVAI)*

Excerto 41:

*O grande desafio é a implementação do EJA nas escolas e a permanência desses sujeitos na escola. Para os professores também é desafiador desenvolver métodos que despertem o interesse desse público em especial, para isso no texto em que estamos trabalhando algumas estratégias foram apresentadas no âmbito do desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dos povos quilombolas. **Os temas que dialogam com a realidade dessa comunidade, mas também servem de inspiração para outras comunidades rurais.** Dentre essas estratégias estão: usar narrativas, memórias e causos da própria comunidade para trabalhar gêneros textuais como narrativa e conto; apresentar personagens do folclore, instigando os educandos a falarem sobre ele e sua história e recontá-la. (NVAI)*

Excerto 42:

As unidades do material aqui trabalhadas abarcam de forma satisfatória temas voltados para a realidade da população camponesa. Levando sempre em consideração o conhecimento prévio dos estudantes e articulando constantemente o diálogo entre estudante – professor/a. A unidade 2, por exemplo, sugere atividades que envolvam as memórias e os causos da própria comunidade quilombola, o que demonstra respeito pela trajetória e cultura da comunidade. (NVAI)

Nos excertos 40, 41 e 42 na avaliação das graduandas, são identificadas no material didático, a cultura e os saberes da comunidade camponesa, como podemos constatar, por exemplo, nos gêneros **causos** e **memórias**, presentes em boa parte das unidades, que segundo a educanda “proporciona a leitura e o resgate da história que fortalece a identidade do campo”. Por meio da expressão metafórica “resgate da história”, percebemos o valor atribuído ao processo formativo da comunidade quilombola. Além disso, encontramos temas que dialogam com a realidade dessa comunidade, mas também servem de inspiração para outras comunidades rurais” e que demonstram “respeito pela trajetória e cultura da comunidade”. Nessa direção, as metáforas conceituais (LAKOF & JOHNSON, 2002) “linda construção e inspiração” reforçam a avaliação de apreço que as graduandas fizeram acerca do material didático e da sua importância para Educação do Campo.

Com relação às questões 4 e 5 do protocolo verbal, obtivemos as seguintes respostas:

Excerto 43:

*As experiências do texto **contribuem positivamente** na minha formação como futura educadora, pois consigo **enxergar várias formas de trabalhar os temas indicados pela escola dialogando com a realidade local** e fazendo **um resgate da cultura da comunidade**, além de ser mais didático trabalhar com temas que os sujeitos se reconhecem nele, o aprendizado se torna mais prazeroso e compreensível. (NVAI)*
Outro tema que julgo importante para minha formação é o Letramento Fonológico e o Processamento da Leitura[...]. (NVAI)

Excerto 44:

*Este material didático **contribui bastante** como apoio aos professores atuantes e estudantes/estagiários da habilitação em Linguagens, pois as sequências didáticas são detalhadas e abrem **leque de possibilidades de atividades** a serem trabalhadas em sala de aula. O que mais me **chamou a atenção** foi o caráter interdisciplinar das atividades e o material lúdico com sugestões de jogos para aprender nossa língua portuguesa. As propostas didáticas incentivam o diálogo e a horizontalidade entre professoras/es e estudantes. (NVAI)*

Do ponto de vista da contribuição do material didático para as graduandas da LEdoC/FUP (43 e 44), podemos expressar expressões “agregaram conhecimento,

contribuíram positivamente e bastante” de um mesmo campo semântico (ABRAHÃO, 2018), que indicam a aprovação do material didático por parte das graduandas que ressaltam a dialogicidade (BAKHTIN, 1997) dos conteúdos desenvolvidos com o contexto da realidade local de suas comunidades e a importância do material para a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o protocolo de leitura, como gênero acadêmico, propiciou o letramento das educandas, numa perspectiva mais ideológica de letramento (STREET, 1984, 2012, 2014), transcendendo o conhecimento teórico em direção à prática pedagógica em sua formação. Assim, o letramento acadêmico insere-se nas práticas sociais (de sala de aula) e nos processos de ensino e aprendizagem, que se realizam em diferentes gêneros.

No excerto 42, observa-se no discurso da educanda que ela aprova o material didático, pois avalia que o mesmo pode ser aplicado em sala de aula, uma vez que dialoga com a cultura e a realidade social do campo. Isso nos faz reportar ao conceito de dialogismo (BAKHTIN, 1997, 2012), que o explica o mecanismo de interação textual, que nesse caso dialoga com a realidade da Educação do Campo.

Na avaliação da educanda em (45), é utilizada a metáfora ontológica (LAKOFF & JOHNSON, 2002) “leque de possibilidades” para representar os múltiplos usos das sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY; 2004) em sala de aula. Nesse sentido, em concordância com SOUSA (2006), é possível afirmar que o protocolo verbal (ou protocolo de leitura) possibilita identificar a relação temática da sequência didática com o conhecimento prévio dos sujeitos aprendizes e com suas experiências, que agregam outros saberes à formação acadêmica dos/as educadores/as do campo.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste Capítulo, analisamos o material didático produzido por egressas/os da LEdoC/FUP do curso de Especialização em Língua Portuguesa Aplicada ao Ensino Básico e as representações de educandas da graduação da LEdoC/FUP acerca do material, por meio do protocolo verbal da disciplina ‘Práticas Pedagógicas’. O objetivo foi analisar os gêneros discursivos que identificam os letramentos e a educação sociolinguística no material didático relativos à cultura, aos saberes e fazeres da Educação do Campo.

No material didático, como um todo, encontramos uma certa diversidade de gêneros discursivos interligados à cultura e aos saberes do campo, sendo que os mais comuns encontrados foram os *causos* e *memórias*. O conteúdo temático dos causos abrange relatos

de fatos fantásticos ou assustadores. Sua forma composicional, assim como a memória, é predominantemente narrativa. Por outro lado, as memórias narram relatos de fatos e/ou de lembranças vividos por um indivíduo em um tempo passado. Estilo, cada um tem sua forma de narrar os fatos. No gênero memória, evocam-se sensações e imagens, por meio de uma descrição detalhada dos momentos passados, experienciada ou reproduzida pelos anciões da comunidade. Ambos os gêneros são de grande importância no contexto Kalunga. Além de terem uma ampla circulação nas comunidades camponesas, esses gêneros estão arraigados na tradição oral, transmitida ao longo das gerações e trazem possibilidades de trabalho de educação sociolinguística ao abordar temas tais como variação linguística, por exemplo.

Outro gênero que se destacou no material didático por sua dialogicidade com a cultura africana foi o texto expositivo que trata dos símbolos adinkras, numa aproximação entre a cultura do nosso país e do continente africano. Numa perspectiva multissemiótica, são propostas atividades relacionadas aos símbolos adinkras, que constituem uma representação visual do pensamento social relacionado à história, filosofia, aos aspectos socioculturais e às crenças africanas.

A dança Sussa, presente nas festas e folias do povo Kalunga, foi estudada no capítulo V do material didático, e trata acerca do ensino-aprendizagem da língua materna por meio de jogos de tabuleiro. A dança, dada a sua importância para a cultura do povo Kalunga, é uma tradição que deve ser preservada e perpetuada na comunidade. Por meio do gênero “letra de cantiga”, é proposto um resgate da cultura da comunidade com foco na formação de palavras e na semântica.

Conforme assegura Kleiman (2007, p. 10), “o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino, enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas, e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade”. De fato, a escolha dos gêneros trabalhados em sala de aula, pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, especialmente quando temos uma realidade tão diversificada na realidade social das comunidades camponesas.

Para além da importância dos gêneros no material didático que abordam a cultura, os saberes e fazeres das comunidades camponesas, por meio da educação sociolinguística e dos letramentos múltiplos, verificamos, também, que as atividades propostas no material, na perspectiva do *continuum* letramento autônomo-ideológico, corroboram mais o desenvolvimento do letramento autônomo, pois aspectos ideológicos da realidade do campo,

tais como processos históricos da formação dos povos afrodescendentes e outras práticas sociais dos sujeitos camponeses poderiam ter sido abordados no material didático.

Na sequência deste Capítulo, no feedback avaliativo das graduandas da LEdoC/FUP, realizado por meio de um protocolo verbal na disciplina de Práticas Pedagógicas, foi ratificada importância do material didático para a prática pedagógica, bem como a dialogicidade com a realidade dos povos do campo.

Dessa forma, confirmamos a asserção que o material didático produzido por egressos da LEdoC/FUP é de suma importância para a educação do campo, pois aborda a cultura, os valores e crenças das comunidades camponesas, por meio de gêneros discursivos que desenvolvem a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos dos povos do campo.

Entretanto, apesar do teor dialógico dos conteúdos, que abordam temas interligados à realidade social dos sujeitos camponeses, constatamos que os gêneros e as atividades propostas poderiam ter sido pensados a partir de uma perspectiva mais ideológica de letramento. Tal constatação nos mostra que apesar da produção do material didático representar um avanço na formação continuada de egressos/as da LEdoC/FUP, ainda há um longo caminho a ser percorrido, quando se tem em mente o letramento ideológico na produção de um material didático com foco na Educação do Campo, nos seus saberes e fazeres.

CAPÍTULO VIII

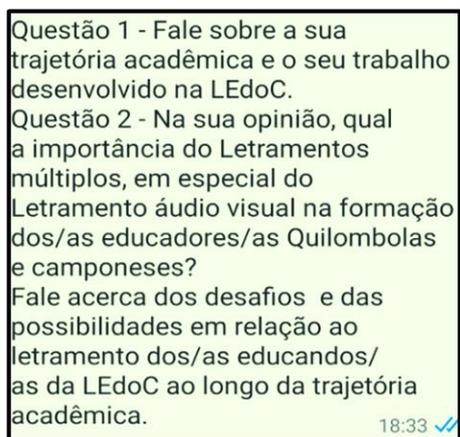
REPRESENTAÇÕES DISCENTES E DOCENTES: LETRAMENTOS TRANSFORMACIONAIS NA LEdoC/FUP

Neste Capítulo, educador e educandas da LEdoC/FUP, dialogam acerca de suas experiências na LEdoC/FUP, por meio de entrevistas semiestruturadas, que revelam contribuições, avanços e desafios na trajetória acadêmica de quilombolas e camponeses/as, e nos apontam possíveis caminhos formativos na perspectiva dos letramentos múltiplos.

8.1. REPRESENTAÇÃO - DOCENTE: interagindo com o Flamboyant

As representações docentes e discentes que nos possibilitaram refletir acerca dos avanços e desafios do letramento acadêmico na LEdoC/FUP foram geradas por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas entrevistas com duas discentes e um docente, sendo que a entrevista com o docente da área de linguagens foi realizada por meio do *WhatsApp*, pois nessa época já estávamos em tempos de pandemia, assim as perguntas foram registradas por escrito e as respostas foram gravadas em áudio.

A entrevista semiestruturada, realizada com o docente era composta pelas seguintes questões:



Questão 1 - Fale sobre a sua trajetória acadêmica e o seu trabalho desenvolvido na LEdoC.
Questão 2 - Na sua opinião, qual a importância do Letramentos múltiplos, em especial do Letramento áudio visual na formação dos/as educadores/as Quilombolas e camponeses?
Fale acerca dos desafios e das possibilidades em relação ao letramento dos/as educandos/as da LEdoC ao longo da trajetória acadêmica.

18:33 ✓

Figura 23 – Printscreen entrevista semiestruturada
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em resposta à questão 1, o educador da área de linguagens chegou à LEdoC/FUP por meio da militância em um Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em pontos de cultura. Primeiramente, em um assentamento em Caruaru, na região Nordeste, depois em

um ponto de cultura na cidade de São Paulo. Atuava em um coletivo chamado Brigada de Audiovisual da via campesina. Saiu de São Paulo, foi para Brasília, fez mestrado em Comunicação, e nessa época começou a dar aulas como mestrando na LEdoC/FUP, iniciando um processo de formação em audiovisual similar ao que havia realizado anteriormente, trabalhando com artes plásticas e audiovisual (televisão, vídeos curtos, cinema etc.). Atualmente é professor efetivo da LEdoC/FUP e trabalha como objetivo de estimular a produção, a análise e a leitura crítica dos materiais que são produzidos em audiovisual, especialmente de padrões hegemônicos de representação da realidade, e como os povos oprimidos (quilombolas, camponeses, sem-terra) são representados e podem se representar, estimulando a produção audiovisual, debates etc.

Quanto à questão 2 acerca da importância dos letramentos múltiplos para a formação dos/as educadores/as, temos na percepção do educador Flamboyant que existe uma relação bastante próxima entre os letramentos múltiplos, os movimentos sociais e a educação popular cuja relação é decisiva para a formação política e a organização social desses/as educadores/as:

Excerto 45:

*Sobre a questão 2, né! Eu acho que o audiovisual na educação do campo... E aí entra o debate dos letramentos múltiplos, ele vai encontrar um diálogo com uma relação histórica de experiências de articulação entre movimentos sociais e educação popular, linguagens artísticas, cultura e comunicação popular, em que essas dimensões nessas esferas: da arte, da comunicação, da cultura, da educação... elas vão se conectar com a formação política e com a organização social, no caso, a educação do campo, né? Então, isso nos ajuda a nos colocar em um ponto, também, de contato com uma história, né? Que vem sendo desenvolvida da ligação entre as artes e o sentido de uma construção.... De uma construção política, digamos assim, de uma exceção das linguagens artísticas, né? [...]. Então, **uma tarefa fundamental que a gente tem no caso dos letramentos é construir um contato com um legado histórico da linguagem, essa apropriação da linguagem audiovisual em sua história, ela é sonogada aos estudantes nas escolas, tanto no campo como na cidade de forma geral. E aí a gente identifica que é imprescindível fazer isso, né? A gente precisa criar esse ponto de contato. Ao mesmo tempo, é importante que a gente consiga não apenas ter contato com o legado estético né, de filmes, etc... Ampliar o repertório dos nossos estudantes, mas, também, fazer algo que é muito importante que é analisar criticamente o que é produzido de uma forma, enfim, mais comercial, na publicidade, de um jornalismo que também é ligado à empresas de comunicação [...]** e aí quando a gente fala especificamente assim no caso do letramento é fundamental que **a gente passe no caso do trabalho na LEdoC, para além do letramento escrito, né? O letramento na esfera do audiovisual, ele vai ter essa forma, esse objetivo da formação dos indivíduos críticos. Entendendo que também uma dificuldade do letramento, de uma dificuldade que a gente identifica, os no plano do letramento escrito, ela é também paralela à uma dificuldade, na necessidade de uma alfabetização estética no sentido mais amplo, não é? Para entender quais são as obras, entender, enfim, o que.... Que os filmes querem dizer, mas também entender o que os vídeos da internet querem dizer, a notícia quer dizer.***

Ainda sobre a contribuição dos letramentos múltiplos na formação de educadores do campo, por meio da categoria Hymesiana “Act”, analisamos a forma e o conteúdo da mensagem. Na interação, o educador da área de linguagens revela as contribuições do letramento audiovisual desenvolvido no curso da LEdoC/FUP. Discorre sobre a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1997) do letramento audiovisual desenvolvido na educação com diferentes esferas discursivas como arte e cultura, e também com os movimentos sociais que estão interligados à formação política e social da Educação do Campo.

Conforme Kalazantis et al (2020), a universidade como uma ‘cultura de comando’ se desloca em direção a uma cultura de contribuição e colaboração criativa, pois se insere nas práticas dos movimentos sociais da Educação do Campo. Reflete, ainda, sobre a questão da sonegação do letramento audiovisual na educação básica, quando este poderia se constituir como poderosos instrumentos de resistência nas escolas urbanas e do campo. Por meio da metáfora orientacional “ponto de contato”, o educador reivindica a função social dos letramentos na construção do legado histórico das linguagens, imprescindível à formação de educadores/as do campo.

Para além do letramento escrito, o educador enfatiza a importância da formação da consciência crítica dos/das educandos/as da LEdoC/FUP, pois o trabalho com letramento audiovisual também possibilita análise crítica de gêneros como filmes, mensagens da internet, propagandas, entre outros. Utilizando uma metonímia, faz um paralelo entre a dificuldade do letramento escrito e do letramento audiovisual experienciados pelos/as educandos/as que necessitam ampliar o seu repertório cultural e teórico a fim de desenvolverem o letramento crítico. A metáfora conceitual da alfabetização *estética*, utilizada por meio da interdiscursividade, associa a alfabetização, primeiros passos rumo ao letramento, ao campo estético da comunicação.

Quanto aos desafios e as possibilidades do letramento acadêmico da LEdoC/FUP, questão 3, temos que:

Excerto 46:

*É um primeiro desafio que eu percebo é a necessidade de sistematização das diferentes experiências que vem sendo construídas nas escolas do campo. Eu acho que tem muitas coisas boas sendo geradas sendo produzidas, existe **um processo de transformação da realidade**, e eu acredito que o trabalho na universidade, ele vem contribuindo para **dinamizar os processos de transformação**, e também para ajudar a sistematizar. E aí lógico que é linguagem audiovisual pela **possibilidade de registro e de posterior elaboração e narrativas**, uma síntese audiovisual dos materiais registrados, tem um papel fundamental nesse aí, na sistematização dos avanços que nós já tivemos, das conquistas que nós temos etc. uma outra questão, o desafio para o **letramento audiovisual e que serve também para o letramento escrito, e que tem uma conexão, é algo que a gente chama de uma cultura política de debate, de elaboração de argumentos, de teses, de raciocínios acerca da realidade né?** Eu lembro, por exemplo, que vocês é... você e xxx, trabalharam no tempo comunidade em Diadema, uma... a necessidade na redação, pensando no ENEM, né? É... de fazer uma redação que tivesse uma tese, um embasamento crítico, etc. E que pudesse defender argumentos em torno de uma ideia central. A gente entende, que o audiovisual, é... tomar contato com diferentes filmes, por exemplo, tem uma contribuição a dar nesse aspecto, né? Que a gente pode ficar por meio de **uma ação pedagógica** funcionar com como uma espécie de **porta de entrada para uma reflexão da realidade** tratada no filme e que se estende para a realidade local isso é algo que é muito importante de ser feito E aí, por exemplo, a criação de iniciativas como cineclubes nas comunidades pode gerar uma dinâmica que tanto **estimule o pertencimento da comunidade** aquela comunidade, por exemplo, da Juventude com o assentamento com Quilombo e também claro a busca coletiva de soluções para as dificuldades locais né. [...] Para gente isso é importante, sem dúvida né? Ir além e buscar um cinema no contato dos nossos estudantes com... além de um cinema comercial, e: ... de Hollywood, da Globo Filmes etc., mas no cinema de criação, e: autoral e: obras clássicas, isso é muito importante. Mas também importante para nós é o que eu falei já no segundo áudio, **incorporar a crítica às formas da indústria cultural**. É muito importante que os nossos estudantes analisem o que as novelas trazem, o que os programas como reality shows trazem. Quais são os valores que estão ali ? Quais são as relações que se pode fazer com a vida deles, com a nossa sociedade? Como a publicidade, por exemplo, que eles podem **elaborar criticamente** acerca do Agro é Tech Agro é pop da Globo [...] publicidade, por exemplo, que eles podem elaborar criticamente acerca do: Agro é Tech Agro é pop da Globo [...]*

Na percepção do educador em (46), um dos desafios é a sistematização das ações que vêm sendo desenvolvidas na LEdoC, que tem auxiliado na transformação da realidade das comunidades quilombolas e camponeses de origem dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, essa mesma percepção foi citada no seminário interno de avaliação pela educadora do NEB, registrada no Capítulo VII.

Outro desafio mencionado foi a necessidade de enfatizar a cultura de debate e reflexão acerca da realidade: “cultura política de debate, de elaboração de argumentos, de

teses, de raciocínios [...]”. Rememora a oficina de produção de textos desenvolvida no TC em 2019, em que tratamos acerca de como defender um ponto de vista a partir da elaboração de argumentos que o sustentem. Nessa oficina, foi realizado um debate acerca do problema da escassez de água no território Kalunga, em que os/as educandos/as da LEdoC/FUP e membros da comunidade participaram ativamente por meio de contribuições discursivas.

Em relação às ações que propiciam o letramento crítico, o educador propõe atividades que estimulem a construção da argumentação e a defesa de um ponto de vista, elementos que são trabalhados nas aulas de linguagens.

O educador, reitera, ainda, que no desenvolvimento de debates, o letramento audiovisual pode contribuir para a formação acadêmica, sobremaneira, pois ao se ter contato com diferentes filmes, amplia-se o repertório cultural dos/as educandos/as. O educador utiliza a metáfora ontológica “porta de entrada” para descrever os filmes que podem ser analisados em conexão com a realidade local. Nesse sentido, os cineclubes podem também se constituir como uma ferramenta de transformação social, em que o letramento audiovisual tem um importante papel.

A função social do letramento audiovisual na formação de educadores/as da LEdoC/FUP pôde ser constatada no Capítulo III quando descrevemos a desenvoltura no discurso de uma graduanda em um *webcast*. Ainda em formação, a educanda já demonstra o domínio de letramentos múltiplos para a produção do vídeo, que ratifica a competência comunicativa da educanda ao tratar dos desafios vivenciados durante a pandemia da COVID-19.

Pelas pistas de contextualização inferimos que há uma necessidade de se trabalhar com mais debates que promovam a dinamização de ações pedagógicas e a ampliação do repertório cultural dos/as educandos/as da LEdoC tanto no TU quanto no TC. Nessa direção, concordamos com Kalazants et al (2020, p. 27) ao afirmar que nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter novos aprendizes, precisamos nada menos do que novos professores”, que não depositem o conhecimento como numa educação bancária (FREIRE, 1964), mas que estimule os aprendizes (futuros/as educadores/as) a serem protagonistas de suas vidas e inspirem outros sujeitos em formação.

8.2. REPRESENTAÇÕES - EGRESSA: interagindo com a flor *Chuveirinho*

No enquadre a seguir, entrevisto uma recém-egressa da LEdoC/FUP, a quem demos o nome fictício de uma flor do cerrado, a *Chuveirinho*.

A partir das categorias Hymesianas (SPEAKING), iniciamos a análise do gênero (G) entrevista. A entrevista semiestruturada foi realizada em minha residência, cenário (S) da interação, num ambiente mais descontraído, em que conversávamos sobre a trajetória acadêmica da egressa, e outros assuntos que emergiram da conversa. Isso possibilitou uma interação mais fluida e menos formal no processo de geração de dados. A participante (P) da entrevista, *Chuveirinho*, concluiu a graduação em 2021, atuou como formadora no Projeto Esperançar na área de matemática. Filha de assentados, oriunda de escolas públicas do campo, atualmente, reside no Vale da Esperança, na região rural de Formosa/GO.

Excerto 47:

Iniciando a nossa conversa com a egressa Chuveirinho, da LEdoC/FUP

Pesquisadora: Então, gente, Boa noite, Chuveirinho!

Chuveirinho: Boa noite!

Pesquisadora: [...]hoje, a gente tá aqui para conversar um pouco sobre sua trajetória acadêmica, né? A sua a sua experiência como estudante da LEdoC, a importância dessa formação para você na sua vida sua... vida acadêmica, pessoal e profissional. E aí, é... com o foco nos letramentos, né? E como nós somos da área da Linguagem, nós estamos focando a nossa pesquisa, é... Na questão dos letramentos [...] e como essas práticas e esses eventos de letramento, né, contribuem para a formação de educadores do campo.

Chuveirinho: Boa noite! É... eu me chamo xxxx, sou moradora do Vale da Esperança, município de Formosa, Goiás. Sou filha de assentados, né, da reforma agrária. Concluí meu ensino fundamental e o ensino médio na escola do campo, é... escolas conquistada pelo movimento do MST. É... terminei meus estudos em 2010, no colégio estadual Vale da Esperança, e quando eu terminei os estudos, eu fiquei um pouco sem saber... E agora, né? Eu moro na roça, não tenho condição de pagar uma faculdade, que que vai ser de mim? Minha preocupação já foi essa, e aí? Eu trabalhava de doméstica, diarista, que eu ia 3 vezes na semana, cuidava de uma senhora. E aí eu pegava esse dinheiro na época, acho que era 300 reais, e eu comecei a pagar um curso em Formosa, que eu ia na sexta e voltava no sábado. Eu paguei um curso de computação para não ficar sem fazer nada, né? Só a esperança de pelo menos um curso, e tal, e aí, aí paguei esse curso, né? E durou um ano. Foi em 2011. Aí, no final de 2011 surgiu o processo seletivo para trabalhar na escola de merendeira, como eu não tinha faculdade, só tinha esse curso, vamos arriscar. Fui! Eu fiz um processo seletivo e fui chamada. Não parei aí, no final de 2011, passei em primeiro lugar para merendeira e aí em 2012 eu entro na escola como merendeira e aí quando foi uns 4 meses que já tava trabalhando como merendeira, a diretora xxxx é: moradora também da comunidade, e ela pegou, e me chamou na Secretaria, fez uma proposta, se eu pegaria a gestão da merenda.... Então, assim, eu fiquei em dúvida: moradora do campo, né, estudante das escolas do campo, então... Assim eu vi um...um... desafio para mim, né, pegar. Pegar uma responsabilidade né, merenda do governo, prestação de conta, uma responsabilidade, né. [...] o curso veio a calhar com a formação que eu já tinha anterior.

((Em 2012 inicia o curso de pedagogia, trancou o curso quando o contrato venceu após dois anos, e foi tentar o vestibular da LEDOC, tentando várias vezes o ingresso, através do

vestibular, porém não conseguia. Então, conseguiu ingressar pela nota do ENEM. Nessa época, já trabalhava como professora, pois estava cursando pedagogia (à distância). Graduou-se na LEdoC no primeiro semestre acadêmico de 2021)). (NVAI)

No excerto anterior, a egressa narra a sua trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica. Relata sua origem camponesa e humilde, bem como a sua relação com os movimentos sociais. Estudou em escolas públicas, trabalhou como empregada doméstica e cuidadora de idosos/as. Relatou a necessidade de uma educação complementar à formação escolar, por meio da metáfora ontológica *veio a calhar*, pois somente o letramento escolar não era suficiente para a sua inserção no mercado trabalho. Foi em busca do letramento digital, demandado segundo a lógica capitalista, que na percepção da egressa foi um diferencial em sua vida profissional. De fato, o letramento digital e tecnológico, atualmente, é relevante para a maioria das profissões no mundo em que vivemos, sendo este também uma via importante na construção do conhecimento acadêmico.

Excerto 48

Os letramentos múltiplos no percurso acadêmico da Egressa da LEdoC/FUP

[...] matemática é a prática. Daí a gente começou a ver dia a dia essa realidade (da relação entre a teoria e a prática). E aí o conteúdo, a matéria passou a ter sentido... E aí eu trago isso para os meus estudantes. Na prática.

Pesquisadora: E a sua relação com a escrita? Assim em algum momento você teve dificuldade de transpor... porque você que vem dessa... dessa formação, né, ali da sua comunidade; tradições orais, e tudo... E quando chegou à universidade ... Como é que foi isso?

*Chuveirinho: Olha, é... eu tive muita dificuldade na escrita, na oralidade nem tanto, porque a gente trabalhava muito seminários, a escola trabalhava seminários com a gente: o que... que é o seminário, né? Você expressar o seu conhecimento de várias formas: **através do teatro, da dança, de uma mística, de um poema**, né. Então, a gente tinha **vários elementos** para você apresentar, e tal. Só que eu sempre falava: quase a gente **não escrevia produção de texto, essas coisas não tinham** preparação muito boa. E aí, eu vim perceber o **vício de linguagem** quando eu fui escrever o TCC.*

Pesquisadora ((expressando surpresa com relação à resposta da egressa)): O TCC?

*Chuveirinho ((replica de uma maneira tranquila e enfática)): O TCC. Porque eu já **fazia os trabalhos escritos** e tudo, né. Mas por quê? Porque o professor de matemática, meu orientador, ele **dava, assim, a devolutiva**, né? De **toda a escrita**, ele dava a devolutiva ele mostrava, volta, tá tendo muito **vício de linguagem**... olha isso aqui. E realmente **a falta da leitura** me fez é... **escrever pouco**, parece que faltava o conteúdo sabe, essas coisas, assim. Sabe essas coisas assim... E aí ele me deu esses alertas. Então... Muito, muitas coisas que eu vou ler hoje, que eu vou, eu vou escrever, eu já penso, já volto, já dou uma lida... Então, assim, me mudou muito. Mudou nessa questão do **vício de linguagem**, dos conectivos, que **eu não vi no ensino médio**. Que eu vejo **a importância de ler**, mas ser mais profundo, sabe? Porque o ensino médio é... é **a porta para a faculdade** para universidade, né? O estudante chega na universidade sem saber o que são os conectivos, **a gente vai aprender na faculdade, praticamente**.*

((a conversa flui e a egressa revive alguns momentos da sua vida acadêmica))

[...] eu fui aprender matemática na universidade.

E como ele ((o professor da área de matemática)) fez isso?

*Na aula que ele deu para a gente sobre medidas de área, a gente criou um... um material (...) a gente mesmo fez na sala, e de lá, a gente foi... A gente foi calcular os ângulos, formando as figuras geométricas é uma prática sabe. [...] Foi na aula de práticas pedagógicas. Foi show! Foi muito legal! Eu, eu vi, cara, é muito legal, é possível [...] e aí, hoje eu trago isso para os meus estudantes, mostro na prática, né!
Hoje eu olho assim para mim, e eu vejo o tanto que eu mudei, o tanto que me transformou, sabe? (a LEdoC) [...]é... Aquilo que a gente escuta né? A gente aprende ao ensinar e ensina ao aprender[...]*

Por meio da categoria Hymesiana *Act* (A), analisamos a forma e o conteúdo da mensagem em (48). De uma maneira descontraída, a egressa demonstra sua competência comunicativa (Hymes, 1972), nos comentários avaliativos, ao narrar os fatos da sua história de vida, transpassada pelos letramentos múltiplos (SOUSA, 2016; ROJO, 2009), desde sua trajetória escolar em que relata sua participação em seminários na escola de ensino médio e no assentamento em que residia. Na participação nos seminários, já desenvolvia peças de teatro, participava de místicas e declamava poesias que tinham relação com a sua realidade e com os movimentos sociais, já estando, portanto, inserida em um cenário contra hegemônico de práticas sociais.

A egressa, oriunda da área de exatas, frequentava aulas de LPT, o que já demonstra o seu interesse interdisciplinar. Ela observa que apesar possuir a oralidade bem desenvolvida, ainda não se sentia segura em relação à escrita, admitindo sua *insegurança linguística* (BAGNO, 2017; BORTONI-RICARDO, 2006), avaliando que havia pouca produção de texto escrito no ensino médio (e na academia?). Ressalta o fato de que foi somente ao final da graduação, durante a escrita de TCC que se deu conta do que considera ser vícios *linguísticos*, em concordância com o feedback dado por seu educador-orientador da área de exatas.

Analisado pelo ponto de vista da sociolinguística, poderíamos atribuir parte do que é considerado “vício de linguagem”, como variação linguística, sob a perspectiva do *continuum* oralidade-escrita (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Como dito pela egressa, sua oralidade foi bem trabalhada no contexto escolar, anterior ao seu ingresso à universidade, porém as marcas linguísticas oriundas do seu contexto familiar e comunitário eram remanescentes e se transpunham para a escrita.

Ao avaliar a leitura em sua trajetória, utiliza o termo “importância”, por meio de uma avaliação de juízo de valor, (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE, RAMALHO, 2011) em que critica a formação escolar anterior ao ingresso na universidade e afirma por meio da metáfora

ontológica (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO, RESENDE, 2009; RESENDE, RAMALHO, 2011) *porta de entrada*, o papel do ensino médio como caminho para o ingresso na universidade, ao mesmo tempo em que ressalta a lacuna em sua formação na língua materna.

Em seu relato, a educanda menciona o fato de ter aprendido matemática somente na universidade, nas aulas de práticas pedagógicas, pois o educador regente, à época, desenvolvia atividades práticas, ligadas à realidade dos/as educandos/as, o que demonstra o desenvolvimento de aulas contextualizadas. O mesmo professor, também em seu fazer pedagógico, comumente dava devolutiva dos trabalhos escritos. Reside aí um diferencial nas práticas do letramento acadêmico, pois ao receber a devolutiva dos/as educadores/as os educandos/s tem a possibilidade de autoavaliar-se e evoluir no processo de letramento.

A disciplina de práticas pedagógicas corroborou o letramento matemático e a desenvoltura da educanda, influenciando-a em sua formação acadêmica e profissional. A egressa demonstrou o conhecimento matemático, e também sua competência comunicativa (HYMES, 1972) durante uma oficina de letramento matemático (numeramento) no encontro de formação dos alfabetizadores do Projeto Esperançar. Por meio de avaliações de apreço (FAIRGLOUGH, 2003, RESENDE RAMALHO, 2009; RAMALHO RESENDE, 2011) *foi show e muito legal*, exterioriza o quão importante foi a disciplina teórico-prática em seu processo formativo.

Do ponto de vista da competência comunicativa, a sua oralidade se caracteriza pela articulação de um discurso argumentativo, com encadeamento de ideias e progressão textual. Além disso, seu conhecimento enciclopédico e discernimento crítico se tornam características dominantes ao longo da argumentação.

Por último, a egressa ressalta o quanto o curso da LEdoC impactou a sua vida, transformando-a. Por meio da intertextualidade (BAKHTIN, 1997) finaliza sua verbalização parafraseando Paulo Freire ([1996] 2019): *a gente aprende ao ensinar e ensina ao aprender*. “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* (grifo do autor) é uma ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência” (FREIRE, 2019, p. 25). De fato, numa relação entre educador/a educandos/as há uma reciprocidade, em que os saberes e os conhecimentos se complementam numa interação dialógica e transversal.

8.3. REPRESENTAÇÕES - GRADUANDA: interagindo com *Caliandra*

Caliandra é uma educanda jovem, mãe solo, negra, de origem humilde, reside na periferia de Brasília. Estudou em escola pública, no 9º ano parou de estudar, 8 anos depois fez EJA, pois precisava da certificação. Antes de ingressar na LEdoC fez cursos extracurriculares, ressaltando que sempre foi seu sonho possuir um diploma. A seguir, transcrevemos parte da nossa interação com a educanda.

Excerto 49:

Caliandra: Fui fazer curso de costura com um amigo meu professor do IFB. Daí, um amigo meu falou assim: Por que você não tenta entrar na UnB? “Jamais vou conseguir. O povo se mata estudando. Isso não é pra mim. Fez o ENEM duas vezes. Na segunda vez, tirou uma boa nota. “Achava que não ia conseguir. Eu pensava que era muito inferior às pessoas que estavam concorrendo àquelas vagas

*. E aí veio o resultado... Eu quase morri de felicidade! Eu consegui!” **Cheguei na universidade com muito medo. E agora? Eu não sei nada... O que eu vou fazer naquele lugar?** Então eu pensei. Vou aprender o máximo que puder de tudo que tiver lá. Todas as aulas estou sempre prestando atenção. Sento na frente para poder escutar. É melhor, porque eu perco atenção muito rápido.*

[...]

*Caliandra: Eu procuro aprender TUDO. O que eu não aprendo eu pesquiso na internet, aprimorando a escrita **porque eu tenho muito problema com a escrita, com o letramento, porque é uma defasagem minha, por eu não ter gostado de estudar quando era mais cedo:** “Ah eu não vou estudar, não”. Aí eu percebi que isso me fez muita falta hoje. **Na faculdade isso me faz muita falta, porque quando vou escrever um texto morro do coração! Eu fico muito insegura, aí meu Deus! “Aqui cabe aquela vírgula, aí tem que ter sujeito, verbo, complemento?” Que são coisas que eu fui aprender agora, na faculdade, na matéria de sintaxe, sabe? De linguística, que eu não sabia. Por isso que eu me esforço. Para tentar me tornar uma professora legal. Para que eles não desistam como eu desisti, porque isso me faz tanta falta!***

Pesquisadora: E quais disciplinas foram as mais relevantes para você? Na sua formação?

*Caliandra: Com certeza, **as disciplinas de linguagens têm me dado uma grande experiência para aprender a escrever. Coisa que eu não sabia, tô aprendendo agora. E, também, uma coisa que foi muito boa para mim foram as disciplinas do NEB que fala muito das pessoas negras. E fez com que eu olhasse para mim como uma pessoa negra de fato. E antes eu negava esse fato, sabe? Eu pensava assim: Eu não sou negra, não... Eu sou no máximo “moreninha”, né? Negando a minha origem, eu vim descobrir isso na universidade. EU SOU NEGRA! Por que eu estou negando? Eu sou negra e tenho sangue nordestino.***

Pesquisadora: E as atividades da LEdoC que você considera importante?

*Caliandra: Olha, uma atividade que eu odiava no começo era a “Mística”. No começo era **uma tormenta**. A gente tinha que fazer um teatro, né? Para apresentar uma questão e trazer para a sala de aula. E para mim era a MORTE! Porque eu era tímida e sempre tinha vergonha de falar em público, por medo das pessoas me observar, e eu não gosto quando as pessoas ficam olhando pra mim, eu me sinto desconfortável... Me sentia, hoje em dia, não sinto mais. Mas eu sinto que era porque eu tinha insegurança na fala. Não que hoje eu tenha tanta segurança. **Mas hoje eu sinto que eu tenho um conteúdo para debater com alguém, que antes eu não tinha. Qualquer coisa que as pessoas me perguntavam antes, eu ficava insegura por não saber responder, por medo de falar coisa errada. Lá eu estudava as falas e fui desenvolvendo. Aí chegou um tempo que eu não tinha mais medo. Eu já tava num nível assim: Tem Mística? Então, vamos fazer!***

Caliandra: Aí eu percebi muito a mudança no meu modo de falar. Existem duas xxx uma antes da UnB, outra depois. Uma que antes não falava, porque não sabia o que falar, não sabia as palavras corretas para usar em determinados assuntos. E hoje, uma xxx que: eu sei dar a minha opinião. Eu sei falar assim: “ei, eu não gostei disso!” Porque eu não falava isso, porque hoje eu sei que tenho que falar quando eu não gostar. Eu aprendi lá dentro. Foi muito bom para mim.

Pesquisadora: O que é a Mística? Explica pra mim.

Caliandra: É um pequeno teatro. Uma apresentação com figurinos e sobre temas atuais: enfrentamentos e lutas [...] A gente já fez Mística sobre as nossas bolsas que estavam sendo cortadas, e a gente fez uma mística para expor esse problema.

Geralmente nossas místicas são críticas: críticas ao governo às vezes, né? Críticas a situações diversas encontradas em Cavalcante, porque a minha turma é quase noventa por cento formada por pessoas de Cavalcante e eu faço parte dos dez por cento que não são. Então, aí, são também as Místicas que apresentam sobre a cultura de Cavalcante para a gente que não conhece: a Sussa, os festejos deles lá que a gente não conhece, que é a “Caçada da Rainha” é onde eles conseguem apresentar para a gente, a cultura e a religião deles. É como se fosse um teatro apresentando para a turma inteira. E as pessoas fazem, encenam, tem um figurino. E é isso [...] A Mística é quase um protesto teatral.

Pesquisadora: Além da Mística, tem alguma outra atividade que você considere importante?

Caliandra: A organicidade. É um lugar onde só tem estudantes. A gente faz as nossas votações, coloca os problemas da turma, problemas do alojamento, né? [...] Aluno brigando com aluno, fazendo festa, né? E tudo mais... E aí, a Organicidade é onde a gente coloca tudo pra fora: onde coloca o problema com o coleguinha, o problema com o professor, com tal matéria... E aí, é passada todas essas pautas e é votado. Daí o representante da turma leva para o coordenador do curso ou para o Fórum da LEdoC [...] que é uma reunião com todos os professores da LEdoC, com os alunos, com os coordenadores do curso. E aí tudo do que é falado na Organicidade é levado para o Fórum, para tentar solucionar da melhor maneira [...]. O abordado no Fórum é currículo, projetos de extensão, cursos que podem ser fornecidos para a gente. Aí, o Fórum é usado para passar os informes dos coordenadores de turma. E aí eles passam, se tem cursos de extensão, o que tem pra fazer a mais na LEdoC: os nossos direitos e os nossos deveres.

Pesquisadora: Quais dificuldades você encontra no curso?

Caliandra: [...] Mães com crianças pequenas, mas não tem quem trabalhe. Tem que tirar outros alunos para cuidar das crianças. É complicado para as mães e para os outros estudantes. Quase não tem voluntário.

Caliandra: Quando cheguei aqui [...] Foi muito difícil entender certos textos que os professores passavam. O que a pessoa lia uma vez eu tinha que ler três., quatro vezes para tentar entender, porque não conseguia entender a linguagem de artigo, é... certos textos que alguns professores, é... Na minha opinião, os professores deveriam apresentar primeiro, e depois cobrar. É... Muitos... Chegou assim como eu, do nada, do zero. Principalmente na LEdoC, onde a maioria vem de uma educação super precária, de uma educação muito baixa [...] eu, com a minha dificuldade tinha que ajudar gente que estava mais perdida que eu: Como eu não sei nada e sei mais que o fulano? [...] Eu tive muita ajuda da Internet. Participo das oficinas da UnB. Nesse quesito a UnB ajuda muito. Agora mesmo, estou participando de uma oficina de escrita acadêmica.

Caliandra: O que eu sempre reclamo: Eu gostaria que os professores que pedem textos, devolvessem. E só os professores de Linguagem dão esse retorno. “professor, você pode me mandar? Não, eu só dou uma correção geral”. Só que o geral não me atinge.

Caliandra: Eu quero fazer um TCC que vai me ajudar e ajudar os meus estudantes. Eu quero falar sobre letramento e alfabetização [...]. Como uma pessoa alfabetizada passa muita dificuldade como eu passo... Porque eu entendo, hoje, que eu era apenas alfabetizada, não era letrada, eu não sabia, no meio da sociedade, me desenvolver. Quero fazer esse tema para me ajudar e ajudar outras pessoas. Tenho algo a reclamar: Só fazem atividades em Cavalcante. E as pessoas daqui? Eu sempre reclamei: tem gente que mora no DF que quer participar também. [...] Meu sonho imediato é passar num concurso. (NVAI)

No excerto acima, por meio do discurso da graduanda, revelam-se faces importantes do processo de inclusão e permanência de educandos/as negros/as e pardos/as no ensino superior e os desafios experienciados por eles/elas ao longo da trajetória acadêmica na LEdoC/FUP. Como vimos no início desta tese, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é formado majoritariamente por esse perfil de educandos/as, diferentemente dos demais cursos que ofertam apenas uma porcentagem das vagas para eles/elas (as cotas raciais). Concordamos com Lillis (2015) que as universidades, em última análise, precisam passar por uma transformação substancial a fim de garantir chances justas e igualitárias aos estudantes de origens diversas. E essa transformação já pode ser constatada nas práticas de letramento da LEdoC.

Inicialmente, Caliandra relata sua insegurança emocional e linguística por meio de expressões adjetivas como *medo*, demonstrando sua descrença em si mesma, tanto de passar no vestibular, como de permanecer em um curso de ensino superior em uma universidade pública federal, embora seu maior sonho sempre tenha sido “ter um diploma e colocá-lo na parede”. Atribui a sua desistência em estudar a sua “falta de vontade”, como se o ato de desistir fosse de causa somente individual. Porém, conforme afirmado por Kalazants et al (2020, p.25) “sabemos que as realidades das escolas são muito diferentes. Além disso, não raro, muitos estudantes não conseguem estudar[...], não veem a escola como parte do seu mundo, e por isso tendem a falhar”.

A mesma lógica que temos com relação à escola, também se aplica à universidade, cujas práticas muitas vezes levam à desistência de alunos que pertencem às minorias em nosso país. Assim teve início a jornada acadêmica da educanda, que não acreditava ser possível ingressar na UnB, como milhares de outros sujeitos que são invisibilizados em nossa sociedade, mas que, diferentemente de muitos que se quer se arriscam no ENEM ou no vestibular, ela continuou tentando, até conseguir adentrar ao ensino superior, apesar das lacunas da educação básica.

Caliandra relata, ainda, a sua insegurança linguística (BAGNO, 2017) em vários momentos em sua fala e na escrita, por exemplo, quando se expressa metaforicamente ao dizer que “quando vou escrever um texto morro do coração”, ou mesmo durante a Mística “Porque eu era tímida e sempre tinha vergonha de falar em público”, ao ter que desenvolver uma performance teatral que exigia a expressão de várias linguagens: sonora, espacial, visual, motora etc. “Quando cheguei aqui [...] Foi muito difícil entender certos textos que os

professores passavam. O que a pessoa lia uma vez eu tinha que ler três, quatro vezes para tentar entender, porque não conseguia entender a linguagem de artigo”.

Como vimos, o letramento acadêmico, na maior parte do tempo, se materializa em gêneros canônicos, que apresentam uma linguagem formal e uma gama lexical e morfossintática bastante distante da sua realidade, da esfera familiar e até mesmo da esfera escolar dos/as educandos/as, letramentos experienciados anteriormente à universidade, por isso os/as aprendizes têm tanta dificuldade em ler e escrever textos na academia, o que ratifica “que práticas de uso da escrita são consideradas práticas plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades”(cf. Vianna et al, 2016, p. 29), o letramento acadêmico está vinculado à universidade, que representa essas estruturas institucionais de poder.

Entretanto, à medida que se insere nas práticas pedagógicas da LEdoC/FUP, eleva-se a sua autoestima e em gêneros como a Mística e Organicidade desenvolve, também, suas habilidades teatrais, “Lá eu estudava as falas e fui desenvolvendo. Aí chegou um tempo que eu não tinha mais medo”. Seu discurso revela a sua autocrítica ao expressar “Mas eu sinto que era porque eu tinha insegurança na fala”. A mística é realizada na perspectiva dos letramentos múltiplos, um gênero teatral que é interconectado à realidade acadêmica e social dos/as educandos/as e que se manifesta em performances cênicas que criticam o contexto político e desigual do nosso país.

Como pudemos observar, a Mística e a Organicidade são gêneros acadêmicos não canônicos que são encontrados na LEdoC/FUP, dos quais os educandos/as desenvolvem várias atividades discursivas que abarcam gêneros orais e multissemióticos como debates e “teatro de protesto” (como o realizado no Projeto Terra em Cena), que tratam acerca de contestações políticas e manifestações culturais, que propiciam o desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972) dos sujeitos camponeses e da sua consciência crítica.

Na perspectiva dos letramentos múltiplos há também o Fórum, que pressupõe a efetiva participação dos/as educandos/as, geralmente representados pelos/as líderes de turma, em que os informes são compartilhados e os problemas levantados durante a Organicidade são debatidos no coletivo, com os educadores/as da LEdoC/FUP na busca por possíveis soluções acerca dos tópicos levantados. Nessa direção o Fórum interliga-se à Organicidade e a Mística, gêneros predominantemente orais que são protagonizados pelos/as educandos/as da LEdoC/FUP ao longo do curso e que contribuem para o letramento acadêmico crítico e participativo dos educandos/as.

Nas disciplinas do NEB, a educanda se “descobre negra e nordestina” e passa a ter orgulho de si mesma e de sua origem afrodescendente, assumindo suas raízes ancestrais e se empoderando. Nesse sentido, vai construindo novos significados ao longo de sua jornada acadêmica. Ao fazer uso de recursos enfáticos em sua fala, como no enunciado “eu sou NEGRA” reafirma a sua identidade e sua origem racial, que antes do curso, era negada. Nas disciplinas da LEdoC/FUP, sua consciência crítica e autopercepção são despertadas. A reflexão sobre o racismo, muitas vezes velado, que encontramos em nossa sociedade, é também um conteúdo que precisa ser debatido no ensino superior.

Fica claro no discurso da educanda, a experiência da autopercepção e da construção da autoconsciência crítica com relação às questões raciais e étnicas que antes do ingresso na universidade, ela alegara negar, não se admitindo como mulher negra e nordestina. Atribui esse “despertar acerca de si mesma” às disciplinas que tratam dessas e de outras questões de identidade, da cultura e da história dos povos de origem afrodescendente.

Uma dificuldade apontada pela educanda é o desafio enfrentado pelas mulheres-mães, que ao levarem seus filhos para o Tempo Universidade, precisam se revezar no cuidado com os filhos, que permanecem na Ciranda, enquanto elas estudam. A dificuldade em encontrar voluntários para atuarem na Ciranda, prejudica o letramento e o desenvolvimento acadêmico dessas mulheres, pois com frequência perdem aulas ou se ausentam delas para poderem dar atenção aos filhos. Além disso, para cuidar das crianças seria necessária uma formação específica, e um lugar apropriado, com atividades lúdicas para o bom desenvolvimento das crianças. Embora algumas ações para a superação desse problema enfrentado por mulheres já tenham sido tentadas e debatidas no Fórum, ainda não foi descoberta uma solução que pudesse atender a essa demanda específica.

Outra dificuldade relatada pela egressa é o fato da maioria dos educadores não darem o feedback dos trabalhos acadêmicos. Esse procedimento é primordial para o desenvolvimento do letramento, pois possibilita a reflexão acerca da escrita e a possibilidade de aprimorá-la. Essa é uma reclamação geral dos/as educandas/as que foi observada também em sala de aula. Por meio de uma reflexão conjunta com todos os educadores da LEdoC/FUP poderia ser acordado entre todos/as que o feedback dos trabalhos é uma ação a ser realizada em todas as disciplinas, não somente na área de linguagens.

No discurso da educanda revela-se também a preocupação com a questão dos letramentos. Por meio do processo *ajudar* ela se propõe a atuar junto a outros educandos/as

que, a princípio, possuem a mesma dificuldade com textos e discursos acadêmicos que ela teve ao ingressar na universidade. A egressa se identifica como conhecedora dos estudos de letramento, ao citar a diferença entre alfabetização e letramento, embora não se reconheça como uma pessoa letrada antes de se tornar estudante universitária.

CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste Capítulo analisamos as representações docentes e discentes acerca dos letramentos na LEdoC/FUP. Primeiramente, as representações de docente da área de linguagens revelaram a formação de educadores/as do campo segundo uma abordagem dos letramentos múltiplos, tais como aqueles desenvolvidos por meio do teatro e do audiovisual que se incorporam ao letramento acadêmico, e que corrobora uma formação crítica, quando da análise e produção de documentários e filmes, e da contestação de estruturas de poder por meio da expressão corporal. Nesse contexto, segundo o educador, a cultura de debate nessas disciplinas propicia o desenvolvimento da argumentação e da defesa de um determinado ponto de vista, e tem como pano de fundo a realidade da Educação do Campo.

As representações do educador revelaram, assim como outros discursos docentes, durante o seminário interno de avaliação, abordado no capítulo VI, a necessidade de sistematização das ações desenvolvidas na LEdoC/FUP desde a sua implementação até os dias atuais. Tal sistematização faz-se necessária a fim de serem registradas e valorizadas as ações desenvolvidas por seus/as educadores/as e educandos/as, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, ao longo dos últimos anos. Revelaram também que quanto mais atividades ligadas à análise crítica (do que é produzido industrialmente e de outras semioses), maior a possibilidade de se ampliar o letramento crítico dos futuros/as educadores/as. Uma possibilidade de ação na área de linguagens, seria a criação de cineclubes nas comunidades a fim de se criar uma cultura de engajamento por parte dos educandos e também dos membros das comunidades camponesas.

Em seguida, ao analisarmos as representações discentes, constatamos que o empoderamento e autoconsciência crítica das educandas colaboradoras (e de outros sujeitos aprendizes da LEdoC/FUP) ocorre de forma gradual, durante as interações acadêmicas, ao longo da trajetória acadêmica, por meio de gêneros acadêmicos canônicos e não canônicos, tais como a organicidade, a mística e o fórum, que envolvem um letramento mais participativo, reflexivo e ideológico por parte dos educandos/as. Embora as experiências das

educandas anteriores à universidade sejam bastante diferentes, uma ligada ao movimento sem-terra, e a outra oriunda de uma região mais periférica do Distrito Federal, ambas experienciaram a insegurança linguística ao ingressarem na academia e superaram os obstáculos ao longo do curso.

Ambas as educandas apontaram como uma dificuldade na trajetória acadêmica: a falta de feedback dos textos e trabalhos realizados em algumas disciplinas, principalmente aquelas que não são especificamente da área de linguagens. Essa crítica aponta a necessidade de uma reformulação docente coletiva no sentido de conscientizar os docentes acerca da importância do feedback para o desenvolvimento da escrita dos/as educandos/as.

A falta de um projeto eficaz para a implementação da Ciranda também influencia diretamente o letramento acadêmico das mulheres-mães da LEdoC/FUP, pois enquanto elas tiverem que se ausentar das aulas para cuidar dos filhos, isso prejudicará o seu desempenho. Uma possível solução para este problema seria a contratação de pedagogas/os para este fim, que tenham formação em educação infantil e a criação de um espaço mais apropriado para atender as crianças.

Na questão do desenvolvimento do letramento acadêmico, as disciplinas da área de linguagens têm um importante papel, porém outras disciplinas do NEB, que trabalham a memória e aspectos históricos e sociais dos sujeitos camponeses, e questões mais práticas interligadas à realidade das escolas de educação básica, são também imprescindíveis à formação dos/as educadores/as do campo.

Ao final do curso, observa-se nos discursos da egressa e da educanda, o desenvolvimento da competência comunicativa ao longo do curso, e a superação da insegurança linguística (BAGNO, 2017), experienciada no momento de inclusão na universidade em que, recém-saídas de redes de tessitura miúda são migradas para o contexto acadêmico, um contexto institucional, em que novos letramentos são demandados. Desta feita, a transformação de ambas as educandas, ao longo da sua trajetória acadêmica, inclui desde a autopercepção até a compreensão acerca de suas realidades e a vontade de se tornarem educadoras capazes de fazer a diferença em sala de aula. Sendo que a egressa já atua na educação básica como educadora.

Sendo assim, confirmamos a subserção IV, a qual postula que as representações de educandos/as e educadores/as da área de linguagens acerca dos letramentos na LEdoC/FUP

revelam avanços e desafios na trajetória acadêmica dos educandos/as camponeses, e apontam caminhos possíveis na formação acadêmica de educadores/as do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, realizada por meio de um estudo (net)etnográfico, o objetivo geral foi analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP. O desenvolvimento acadêmico desses/as educandos constitui-se um problema de cunho social à medida que pressupõe uma formação acadêmica voltada aos (futuros) educadores do campo que chegam à universidade com letramentos diversos daqueles encontrados na academia, e que atuarão nas escolas de educação básica.

Partindo da contextualização acerca dos aspectos culturais e identitários da comunidade Kalunga, que é a comunidade de origem da maior parte dos educandos da instituição em estudo, e de considerações acerca do processo constitutivo da Educação do Campo e da das Licenciaturas em Educação do Campo, em especial da LEdoC/FUP, pudemos compreender os processos histórico e social que sustentam e consolidam a formação de educadores/as camponeses.

Na graduação (formação inicial), focamos nas interações ocorridas nas aulas de linguagens e nos projetos de extensão no TC (seminário integrador e Projeto Esperançar); na formação continuada o foco de análise foram os seminários de avaliação e a produção do material didático pelas egressas/os participantes do Curso de Especialização em Língua Portuguesa. As análises foram fundamentadas nos estudos sociolinguísticos, de letramento e dos gêneros discursivos.

Por meio de categorias da Sociolinguística Interacional e da ADC, buscamos confirmar as seguintes subserções: i. O questionário de socioletramento, procedimento de pesquisa etnográfica e diagnóstico, possibilita conhecer o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as Quilombolas e camponeses/as e identifica suas características identitárias e socioculturais relevantes em seu processo formativo; ii. As interações e os gêneros discursivos identificam a educação sociolinguística e os letramentos na trajetória acadêmica de quilombolas e camponeses, propiciando o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação crítica dos educandos/as da LEdoC/FUP; iii. O material didático produzido por egressos da LEdoC/FUP é de suma importância para a Educação do Campo, pois aborda a cultura, os valores e crenças das comunidades camponesas, por meio de gêneros discursivos que desenvolvem a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos dos

povos do campo; iv. As representações de educandos/as e educadores/as da área de linguagens acerca dos letramentos na LEdoC/FUP revelam avanços e desafios na trajetória acadêmica dos educandos/as quilombolas e camponeses, e apontam caminhos possíveis na formação acadêmica de educadores/as do campo.

Com relação à subserção (i), o Questionário de Socioletramento nos possibilitou identificar o perfil das/dos educandas/os da LEdoC/FUP. Realizamos a análise e identificamos que a maioria dos/as educandos/as é formada por mulheres, adultas, estudantes, cujos pais possuem baixa escolaridade. Apesar de fazerem uso da leitura acadêmica, mais da metade dos/s educandos/as afirma que gosta razoavelmente de ler, o que demonstra a necessidade de um incentivo maior à leitura, imprescindível ao desenvolvimento do letramento dos/as educandos/as da LEdoC/FUP.

Ao conhecermos o perfil digital desses/as educandos/as revelou-se também a dificuldade de acesso ao sinal da internet e às ferramentas tecnológicas, pois a principal ferramenta utilizada é o celular, que além de ser limitado com relação aos recursos acadêmicos, não se constitui como a ferramenta educacional mais apropriada para a leitura e digitação dos trabalhos acadêmicos, embora possibilite a interação e o acesso à pesquisa.

Com relação ao perfil de letramento digital, os dados apontam a dificuldade de acesso à internet, devido a fatores como má qualidade do sinal ou falta de energia na comunidade Kalunga. Tal fato implica direta e negativamente na ministração das aulas remotas e no processo de ensino e aprendizagem, em que as interações também são afetadas, pois não há uma proximidade maior com os/as educandos/as com relação às suas reais necessidades. Outrossim, fica claro que essa dificuldade de acesso às tecnologias digitais também é reflexo da desigualdade social em nosso país, pois em áreas urbanas tanto o sinal da internet tende a ser melhor, como também as suas possibilidades de acesso, uma vez que as comunidades camponesas são distantes dos polos urbanos. Além disso, conforme pudemos constatar por meio dos discursos discentes nas autobiografias, na pandemia esses fatores de exclusão digital e tecnológica foram mais contundentes e impactaram, sobremaneira, a formação dos educandos/as com prejuízo nos conteúdos e nas interações acadêmicas.

Outro importante dado observado no curso deste estudo, no diagnóstico de socioletramento, diz respeito à mudança de perfil dos estudantes da LEdoC/FUP, que anteriormente, nas primeiras turmas, tinham ligação com os movimentos sociais, mas atualmente poucos pertencem a alguma associação ou movimento de luta pela terra. Isso faz

com que a consciência crítica acerca da luta pela terra e pela valorização das comunidades tradicionais precise ser despertada nas disciplinas, a fim de que não se perca o viés político da LEdoC/FUP, por meio da mobilização estudantil, em direção à busca pelos direitos das comunidades camponesas. A mudança de perfil das turmas da LEdoC/FUP também foi constatada por meio dos discursos dos/as educadores/as no seminário de avaliação. Tal fato interfere nos processos formativos, pois falta experiência política para uma participação mais efetiva nas atividades, que demandam maior autonomia dos/as educandos/as.

Esse novo perfil das turmas da LEdoC/FUP se constitui em uma fonte de preocupação por parte dos/as educadores/as, uma vez que o currículo do curso, inicialmente, foi elaborado a partir de um contexto histórico e político que envolvia questões de luta pelo direito à terra, mas atualmente emergem outras questões, como por exemplo, a importância da luta pelos direitos das mulheres do campo, de combate ao racismo e à qualquer forma de opressão, conforme pudemos observar ao longo das interações na reuniões pedagógicas e em sala de aula.

Assim, a primeira subasserção (i), a qual afirma que o “questionário de socioletramento, procedimento de pesquisa etnográfica e diagnóstico, possibilita conhecer o perfil sociolinguístico dos/as educandos/as quilombolas e camponeses/as e identifica características identitárias e socioculturais relevantes em seu processo formativo” é confirmada, pois pudemos constatar não somente o perfil sociolinguístico e de letramento dos/as educandos/as, mas também a mudança no perfil identitário deles/as, desde a criação do curso, o que demanda outras ações pedagógicas (e de letramento) na formação inicial e continuada.

Acerca da subasserção (ii), ao longo das análises das interações e dos gêneros discursivos da LEdoC/FUP, identificamos os desafios do letramento digital experienciados pelos/as educandos/as da graduação durante a pandemia da COVID-19, revelados no gênero autobiográfico. As representações discentes revelaram não somente a dificuldade com relação ao acesso à internet, como também com relação à conciliação entre os afazeres domésticos e a demanda de trabalhos acadêmicos. Ratificou-se por meio dos relatos autobiográficos que o celular foi a principal ferramenta pedagógica utilizada durante a pandemia, conforme também fora observado por meio do questionário de socioletramento. Também os fatores emocionais e psicológicos decorrentes do isolamento social propiciaram

uma insegurança que afetou o desenvolvimento acadêmico dos/as educandos/as quilombolas e camponeses.

Além disso, analisamos as interações acadêmicas no TU nas aulas de graduação. No enquadre da aula de Leitura e Produção de Textos, o gênero *protocolo de leitura* se revelou importante no processo de andaimagem (BORTONI-RICARDO, 2010), conduzindo os/as aprendizes à compreensão de outros gêneros acadêmicos, e se revelando como um gênero interdisciplinar que propicia a reflexão acerca de temas relevantes para a formação de educadores/as camponeses/as.

Nas interações acadêmicas foi possível verificar a integração entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade e os múltiplos letramentos ao longo das aulas da LEdoC/FUP. Constatou-se também a importância da pedagogia culturalmente sensível no processo de ensino-aprendizagem, nas aulas da área de linguagens.

Um gênero que merece destaque nas interações acadêmicas da LEdoC/FUP é o *seminário*. Como pudemos observar no seminário de avaliação da Especialização, este gênero propicia o desenvolvimento da competência comunicativa dos/as educandos/as, que se expressam reflexivamente acerca do conhecimento e das práticas ledoquianas. Além disso, no seminário interno de avaliação, foram elencados os desafios e os avanços da LEdoC/FUP nos últimos anos, e outras reflexões sobre a importância das práticas de letramento no curso.

Os/as educadores/as apontaram no seminário interno da LEdoC/FUP o desafio que diz respeito à diversidade linguística dos estudantes que, ao ingressarem na LEdoC/FUP, são impactados e se sentem inseguros ao se depararem com a variedade do português acadêmico, de onde emerge a questão da insegurança linguística (BAGNO, 2017) discutida no Capítulo III, que se não for trabalhada desde o início do curso, pode vir a se constituir em um motivo de evasão. Como vimos, há por parte dos/das educadores/as da LEdoC/FUP uma consciência coletiva acerca dessa problemática de origem sociolinguística, a competência comunicativa (HYMES, 1972), na formação inicial dos educandos/as quilombolas e camponeses, que buscam solucioná-la ao longo das aulas de linguagens e nos projetos de extensão no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade.

Além disso, segundo a percepção do grupo de educadores/as de linguagens, as dificuldades se dão em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a dificuldade em relação ao letramento digital, no qual se reconhece a importância dos letramentos múltiplos (ROJO,

2009; SOUSA, 2016), ou seja, não se trata somente do letramento acadêmico, mas de outros letramentos experienciados ao longo da trajetória de vida desses/as educandos/as, que trazem questões atreladas à sua realidade social, anterior ao ingresso na universidade, no contexto escolar e nas esferas familiar e pública. Nesse sentido, é necessário repensar a matriz curricular do curso, uma vez que a carga horária da área de linguagens é insuficiente para se trabalhar a contento as lacunas anteriores ao ingresso na universidade. Outro fato observado é que a disciplina de LPT é optativa, o que a deixa num patamar inferior em relação às disciplinas obrigatórias previstas na matriz curricular da LEdoC/FUP.

Por meio da educação sociolinguística, temas como variação linguística e preconceito linguístico são problematizados nas aulas de linguagens, nos protocolos verbais e em outras atividades interativas. Nos letramentos múltiplos, presentes em disciplinas como artes, audiovisual e organicidade, identificamos a desenvoltura do falar e do agir, assim como o desenvolvimento da autonomia na tomada de decisões dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, confirmando a subasserção (ii), “as interações e os gêneros discursivos identificam a educação sociolinguística e os letramentos na trajetória acadêmica de quilombolas e camponeses, e favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação acadêmica crítica”.

Com relação à subasserção (iii), no material didático foram identificados temas relacionados aos saberes e fazeres dos povos do campo como, por exemplo, gêneros como a Sussa, causos e memórias que circulam na comunidade Kalunga, além dos símbolos Adinkras da cultura africana. Na perspectiva do *continuum* letramento autônomo-ideológico, observamos que as atividades foram desenvolvidas mais voltadas à perspectiva do letramento autônomo do que ao letramento ideológico. Questões relevantes associadas à cultura e identidade dos povos do campo poderiam ter sido discutidas nas unidades por meio desses e de outros gêneros discursivos.

Entretanto, sabemos que se trata do primeiro material didático elaborado por egressas/os da LEdoC/FUP, e compreendemos que, embora tenha apresentado forte influência de uma formação escolar tradicional, a iniciativa representou um avanço na formação desses educadores/as em sua formação profissional. Nesse sentido, é importante uma formação docente que possibilite aos/às educadores/as do campo a autonomia de construção de materiais didáticos que contemplem a cultura, os saberes, os letramentos múltiplos e aspectos sociolinguísticos das comunidades do campo. Ratificamos assim a asserção III, defendemos que um material didático produzido por egressos da LEdoC/FUP é

de suma importância para a educação do campo, pois aborda a cultura, os valores e crenças das comunidades camponesas, por meio de gêneros discursivos que desenvolvem a educação sociolinguística e os letramentos múltiplos dos povos do campo.

No tocante às representações docentes, as representações do educador da área de linguagens, na entrevista, revelaram uma necessidade de sistematização das ações desenvolvidas na LEdoC/FUP. Tal sistematização faz-se necessária a fim de serem registradas e valorizadas as ações desenvolvidas por seus educadores/as e educandos/as, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, ao longo dos últimos anos. Revelaram, também que quanto mais atividades ligadas à análise crítica (do que é produzido industrialmente e de outras linguagens), maior a possibilidade de se ampliar o letramento crítico desses futuros/as educadores/as.

Uma possibilidade de ação na área de linguagens, seria a criação de cineclubes nas comunidades a fim de se criar uma cultura de engajamento por parte dos educandos e dos membros das comunidades do campo. Outra possibilidade seria o desenvolvimento de mais ações formativas no Tempo Comunidade, tais como os seminários integradores e os projetos de extensão, que vão ao encontro das demandas dos povos do campo.

Ao analisarmos as representações discentes, constatamos que o empoderamento e a autoconsciência crítica das educandas colaboradoras (e de outros sujeitos aprendizes da LEdoC/FUP) ocorre de forma gradual, durante as interações, ao longo da trajetória acadêmica, por meio de gêneros acadêmicos canônicos e não canônicos, tais como a organicidade, a mística e o fórum, que envolvem um letramento mais participativo, reflexivo e ideológico por parte dos educandos/as, que propicia aos educandos/as “agir” em contextos reais.

Embora as experiências das educandas (nas entrevistas), anteriores à universidade, sejam bastante diferentes, uma ligada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e a outra oriunda de uma região mais periférica do Distrito Federal, ambas experienciaram a insegurança linguística ao ingressarem na academia e relataram que tal insegurança é superada ao longo do curso à medida que se inserem nas práticas (de letramento) da LEdoC/FUP.

Ambas as educandas, colaboradoras desta pesquisa, apontaram como dificuldade na trajetória acadêmica, a falta de *feedback* dos textos e trabalhos realizados em algumas disciplinas, principalmente aquelas que não são especificamente da área de linguagens. Essa

crítica aponta a necessidade de uma reflexão docente coletiva, no sentido de se conscientizar os/ os educadores/as acerca da importância do feedback para o desenvolvimento da escrita dos/as educandos/as em uma possível reformulação das práticas pedagógicas.

Na questão do desenvolvimento do letramento acadêmico, as disciplinas da área de linguagens têm um importante papel, assim como outras disciplinas da LEdoC/FUP, que trabalham a memória e aspectos históricos e sociais dos sujeitos camponeses. Questões mais práticas interligadas à realidade das escolas de educação básica, são também imprescindíveis à formação dos/as educadores/as do campo. Nesse sentido, não podemos negar a importância do letramento acadêmico para a formação dos educadores, mas este não deve ser desenvolvido somente numa perspectiva autônoma, que cujo foco se concentra na leitura de artigos e ensaios científicos, uma vez que compreender esses (e outros) gêneros acadêmicos não garante domínios específicos para a prática docente, nem assegura que as práticas os/as educadores/as realizarão em sala de aula serão significativas e eficazes.

A questão da falta de um projeto eficaz para a implementação da Ciranda também influencia diretamente o letramento acadêmico das mulheres-mães da LEdoC/FUP, pois enquanto elas tiverem que se ausentar das aulas para cuidar dos filhos, isso prejudicará o seu desempenho. Uma possível solução para este problema seria a contratação de pedagogas/os para este fim, que tenham formação em educação infantil e a criação de um espaço apropriado para atender as crianças.

Observamos nos discursos discentes, relatos importantes acerca do desenvolvimento da competência comunicativa desenvolvida ao longo da graduação, assim como a superação da insegurança linguística (BAGNO, 2017) experienciada no momento de inclusão na universidade em que, recém-saídas de redes de tessitura miúda, migram para o contexto acadêmico, um contexto institucional, em que novos letramentos são demandados. Desta feita, a transformação de ambas as educandas, ao longo da sua trajetória acadêmica, inclui desde a autopercepção até a compreensão acerca de suas realidades e a vontade de se tornarem educadoras capazes de fazer a diferença em sala de aula.

Sendo assim, confirmamos a subserção IV, a qual postula que as representações de educandos/as e educadores/as da área de linguagens acerca dos letramentos na LEdoC/FUP revelam avanços e desafios na trajetória acadêmica dos educandos/as camponeses, e apontam caminhos possíveis na formação acadêmica de educadores/as do campo.

No desenvolvimento deste estudo foi possível identificar os letramentos múltiplos na LEdoC/FUP, desde a formação inicial até a formação continuada, tais como aqueles identificados nas interações, nas aulas de LPT e de Práticas Pedagógicas, nos seminários, nas interações virtuais, nos webcasts e na oficina do Tempo Comunidade. Constatamos, também, que os projetos de extensão têm um importante papel na formação acadêmica dos sujeitos camponeses, uma vez que desenvolvem outras linguagens, tais como a linguagem audiovisual e cênica. Nos discursos discentes, revela-se a importância da organicidade e dos fóruns, que propiciam uma maior autonomia e participação de educadores/as durante sua formação inicial.

Nesta tese intitulada “Letramentos e visão sociolinguística: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo”, refletimos, inicialmente, acerca do desafio que a diversidade traz no que concerne à inclusão de povos tradicionais e minoritários na universidade. Enquanto em nosso país luta-se por mais políticas afirmativas no contexto educacional, na LEdoC/FUP, um curso composto majoritariamente por educandos/as negros/as e pardos/as, são realizadas práticas pedagógicas que propiciam tanto a inclusão, como também a permanência dos sujeitos do campo no contexto acadêmico e para além deste, em suas comunidades. São práticas de letramento que os levam não somente a desenvolverem sua competência comunicativa, como também a atuarem e a se posicionarem criticamente diante de sua realidade, por meio da integração entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, que interliga a esfera acadêmica a outras esferas sociais.

Por último, confirmamos a tese de que os letramentos e a educação sociolinguística desenvolvidos na LEdoC/FUP se materializam nas interações e gêneros discursivos mediante práticas que contribuem para a formação inicial e continuada de educadores/as camponeses/as revelando desafios e avanços na sua formação. Na formação inicial e continuada de educadores/as camponeses/as, tantos os letramentos como a educação sociolinguística possibilitam um aprendizado mais significativo, em que teoria e prática se coadunam ao longo da trajetória acadêmica.

As práticas de letramento na LEdoC/FUP compreendidas no *continuum* letramento autônomo-ideológico, se alternam e se complementam, porém há que se investir no desenvolvimento do letramento ideológico a fim de que este possibilite, ainda mais, a transformação da realidade do campo, uma vez constatada a mudança no perfil dos/as educandos/as da LEdoC/FUP, que, atualmente, não estão associados aos movimentos de luta por direitos sociais, mas continuam inseridos numa realidade quase paralela à dos grandes

centros urbanos, em que continuamos presenciando o descaso das políticas públicas (de educação) com relação aos povos tradicionais e minoritários, embora reconheçamos que alguns avanços nesse sentido já podem ser constatados.

No ensino superior, na LEdoC/FUP, experienciamos o desafio da inclusão e da permanência dos sujeitos do campo, mas é na diversidade de saberes desses sujeitos que o conhecimento acadêmico se ressignifica. Nessa direção, as práticas de letramento(s) podem se constituir como um caminho na formação acadêmica crítica, como possibilidade de se questionar e transformar a realidade do campo, e instrumentalizar os/as educandos/as camponeses/as em direção à luta pelos seus direitos constitucionais. Nesse sentido, o curso da LEdoC/FUP exerce um papel preponderante para as comunidades camponesas, pois propicia uma influência emancipatória na formação dos/as seus (futuros/as) educadores/as do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, V.B.B. **Semântica, enunciação e ensino**. Vitória: EDUFES, 2018.
- AGUSTINI, C. L.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: Edufu, 2017. 237p. Doi: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-463-6>
- ANDRÉ, M.E. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2012.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-18, ago, 2007.
- ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J.A. (org). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres; Nova York: Routledge, 1998.
- BAZERMAN, C. Prefácio. In: BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-14.
- BLANCO, M. Autoetnografía: uma forma narrativa de generación de conocimientos andamios. **Revista de Investigación Social**. Distrito Federal -México, v. 9, n. 19, p. 49-74, mayo-agosto, 2012.
- BORTONE, M. E. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).
- BORTONI-RICARDO, S. M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, B. A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para educadores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura** – (*Estado do Ceará*). Brasília: CEAD, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Orgs.). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: RICARDO, Stella Maris Bortoni-Ricardo, MACHADO, Veruska Ribeiro (Org). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola. Série Estratégias de Ensino 37, 2013.

BORTONI-RICARDO, S., M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394/96. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a>. Acesso em 20.05.2020.

BRASIL. Presidência da República. LEI 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 30.08. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
. Acesso em 03.05.2019.

COUPLAND, Nikolas. Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. (Ed.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 185-210.

DITTMAR, R. **Sociolinguistics**: A critical survey of theory and application. London Edward Arnold, 1976.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; Col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINNET, S. Communities of practice: where Language, Gender, and Power all live. In HALL, K.; BUCHOLTZ, M.; MOONWOMON, B. (orgs).

Locating power: proceedings of the second Berkley Women and Language Conference. Berkeley: Berkeley and Women Language Group, 1992.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research in Teaching and Learning**, v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**. Washington, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge, 2012.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GOFFMAN, E. **Frame analysis:** an essay on the organization of experience. Harmondsworth: Penguin Books, 1974.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação:** ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues R. da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUMPERZ, J. J. Convenções de textualização. In: RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

GONÇALVES, F. C. **Linguagem audiovisual e Educação do Campo:** práxis e consciência política em percursos audiovisuais. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Comunicação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GONÇALVES, F.C. Letramento audiovisual e educação do campo: reflexões sobre um percurso formativo na LEdoC/UnB. **Linha Mestra**, n.42, p. 20-29, set-dez 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/400/423>. Acesso: 08.03.2022.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. London and New York: Cambridge University Press, 1982.

HANKS, W. F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HAYANO, D. **Poker Faces:** The Life and Work of Professional. Berkeley: University of California-Press, 1982.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (Orgs.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972, p. 269-293.

INSURSKY, F. **O ritual da mística no processo de identificação e resistência**. In: RUA. [ON-LINE]. Edição Especial, 2014. ISSN 14132109. Consultada no Portal LABEUB. Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> . Acesso em 22 de fev. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Ling. (dis)curso [on-line], vol. 8, nº 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995 (2002).

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidade. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J.A. (org). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisas etnográficas online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LILLIS, T. **Student writing**: access, regulation, desire. London: Outledge, 2003.

LOPES, M.A.P.T. “Linguagem e Processos de letramento”, in: KLEIMAN, A. B, ASSIS, J. A (orgs.) **Significados e ressignificados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, pp.89-110, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_avaliaacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

MACEDO, R.S. *Compreender/mediar a formação*: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, I. (Org). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V.R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: Bortoni-Ricardo et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

MAYBIN, J. “The New Literacy Studies. Context, intertextuality and discourse”, in: BRATON; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.) **Situated literacies**. Londres/Nova York: Routledge, 2000, p. 197-209.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: **Educação e Sociedade**: Revista da Ciência em Educação, Campinas, v. 38, n. 140, jul-set., 2017, p. 587-609.

MOLINA, M. C. Panorama das Licenciaturas em Educação do Campo nas IFES no Brasil. In: RUAS, J. J.; BRASIL, A.; SILVA, C. da (Org.). **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. Campinas: Pontes, 2020.

MOURA, A. A. V. de. **A sociolinguística e o seu lugar nos letramentos acadêmicos na formação de professores do campo**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2015.

OLIVEIRA, M. C. L; PEREIRA, M.G.D. A sociolinguística e os estudos da interação. In: MOLLICA, M. C; JUNIOR, C. F. (orgs). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

PINHEIRO., A. S. **Identidade, Língua e Cultura: usos sociais e políticos do Nheengatu na Comunidade Indígena Cartucho, no Médio Rio Negro – AM**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Amazonas, 2011.

PORFÍRIO, F. Quilombolas. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/quilombolas.htm>. Acesso em 19 de maio de 2022.

RAMALHO, V; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica**. Campinas – SP: Pontes, 2011.

RESENDE, V; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, B.T; PEREIRA, M.G.D. A noção de contexto na análise do discurso. In: CALDAS-Couthard, C.R; SCLiar-CABRAL, L. (orgs.) **Desvendando discursos: conceitos básicos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, p.45-78.

RIBEIRO, R. R. **O Português Kalunga do Vão de Almas-GO: A transitividade em discursos sobre o parto, revelando letramentos**. Tese (Doutorado Em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RODRIGUES, P. P. **Enquadre de interação: (Socio)linguística e letramento digital na formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SACKS, H. **Lectures on conversation**. Oxford: Basil Black well, I-1.1, 1992.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M.G.R. **Alfabetização e letramento**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, R. M. Protocolos Verbais na Avaliação de Leitura. Brasília. Universidade de Brasília. In: DIAS, J. de F. (Org). **Ler e (re)escrever textos na universidade**: da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino. São Paulo: Pontes, 2018, pp. 364.

SOUSA, R. M. de. **Retratos Sociolinguísticos**: etnografia no Centro-Oeste do Brasil. In: Comunicaciones en humanidades. N°5 (2016). Disponível em: <http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/download/1256/1261>.

SOUSA, R. M. de. Letramentos na Licenciatura em Educação do Campo: transitando no contexto acadêmico. In: ARAÚJO, Júlio (Org.). **Gêneros e letramentos em múltiplas esferas de atividade**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2016. p. 69 – 94.

SOUSA, R. M. de. **Protocolos Verbais na Avaliação de Leitura**, In: III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora: ler para produzir mais cultura, Brasília, 2010.

SOUSA, R. M. de. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUSA, R. M. de. **Gênero textual mediacional**: um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SOUZA, A.C. de, RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação dos processos de leitura., in: TOMITCH, L. M^a. B (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008.

SOUZA, M. A. de; PAULA, R. A. da C. PRONERA: DA POLÍTICA PÚBLICA À PRÁXIS PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359–373, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72158. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>. Acesso em: 2 set. 2022.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B.V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B.V. Academic Literacies. In: CARYS, J, TURNER, J., STREET, B.V. **Student writing in the university**. Amsterdam/Philadelphia:Johns Benjamin Publishing, 1999, p. 193-198.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge. Cambridge University Press, 1984.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs). Tradução de Parmênio Camurça Cító. **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 120-141.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. London: Sage Publications, 1993.

VASCONCELOS, V. C. O. **Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar**. 2009. 108f, il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VASCONCELOS, V.C. O. Práticas de letramento para o desenvolvimento da educação linguística da educação do campo e da educação de jovens e adultos. Original article. **J Business Technology**. 2020; ISSN 2526-4281 16(2): 118-128.

VIANNA, C.A.D, et al. Do letramento aos letramentos: desafios e aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor, in: KLEIMAN, A. B, ASSIS, J. A (orgs.) **Significados e ressignificados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 27-59, 2016.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente da pesquisa *Letramentos e visão sociolinguística: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo*, sob a responsabilidade da pesquisadora *Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos*. O projeto pretende realizar uma análise com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília – *Campus Planaltina*, com o objetivo de analisar a contribuição dos letramentos e da educação sociolinguística para o desenvolvimento acadêmico dos/as educadores/as camponeses/as, ao longo de sua formação inicial e continuada na LEdoC/FUP. Entender as práticas de letramento é importante porque possibilitará a reflexão acerca da educação sociolinguística e dos letramentos múltiplos para a formação dos educadores do campo.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de entrevistas, questionários e interação nas aulas e encontros de formação acadêmica, nos meses de abril a dezembro de 2021, onde será realizada a pesquisa.

Sua participação na pesquisa implica em riscos mínimos, uma vez que a sua identidade será mantida em sigilo. O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento), podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de congressos científicos e em publicações posteriores, oferecendo à comunidade acadêmica mais uma contribuição para futuras pesquisas no contexto da Educação do Campo. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (061) 996990316, disponível inclusive para ligação a cobrar ou ainda, pelo e-mail: vanfontenele@gmail.com

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br, telefone 31071592. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a).

Nome/ Assinatura

Vângela do Carmo Oliveira Vasconcelos

Brasília, ____ de _____ de _____.