

DOSSIÊ TEMÁTICO: SOCIOLINGUÍSTICA E INTERFACES
NA DIVERSIDADE BRASILEIRA



EDUCAÇÃO DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL: UMA CONSTRUÇÃO DESENHADA A LETRAMENTOS

FEDERAL DISTRICT FIELD EDUCATION: A CONSTRUCTION DESIGNED WITH LETTERS

Edinéia Alves CRUZ
Universidade de Brasília (UnB)
Secretaria de Educação do DF
E-mail: edineia.alves.cruz13@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000.0001.8887.3460>

5

RESUMO

Este ensaio se refere a uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1994), de cunho (auto)etnográfico crítico (Chang, 2016) e com revisão de literatura, que objetiva fomentar diálogos em que se relacione a trajetória de construção da Educação do Campo do Distrito Federal (Souza, 2018; Caldart, 2012/2020; Silva, 2018; Distrito Federal, 2018/2019) com os sentidos dos letramentos (Cavalcante Jr., 2009; Sousa, 2016; Vasconcelos, 2018; Bortoni-Ricardo, 2004/2011) que podem favorecê-la, para fins de emancipação humana e transformação social. Portanto, esta construção se dá de forma entrelaçada com os sentidos e função social da Sociolinguística Interacional (Pereira; Oliveira, 2016), considerando aspectos culturais e identitários, posta em função de um *continuum*, em espiral, em dinâmicas de reflexividade (trans)formativa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Letramentos. Autoetnografia. Sociolinguística Interacional.

ABSTRACT

This essay refers to a qualitative research (Minayo, 1994), of a critical (auto)ethnographic nature (Chang, 2016) with a literature review, that aims to foment dialogues in which the trajectory of construction of Education for Rural Areas of the Federal District is related (Souza, 2018; Caldart, 2012/2020; Silva, 2018; Distrito Federal, 2018/2019) with the meanings of literacies (Cavalcante Jr., 2009; Sousa, 2016; Vasconcelos, 2018; Bortoni-Ricardo, 2004/2011) that can favor it, for the purposes of human emancipation and social transformation. Therefore, this construction takes

place intertwined with the meanings and social function of Interaccional Sociolinguistics (Pereira; Oliveira, 2016), considering cultural and identity aspects, based on a *continuum*, in a spiral, in dynamics of (trans)formative reflexivity.

Keywords: Education for Rural Areas. Literacies. Autoethnography. Interaccional Sociolinguistics.

INTRODUÇÃO

Sem encontrar fundura suficiente nas palavras em uso, o poeta cuiabano Manoel de Barros (1916-2014), criou o *manoelês*, dialeto em que palavras concatenadas poeticamente dão acesso aos sentidos das coisas desimportantes e à tradução de silêncios. Inspirada na coragem do poeta menino, declaro previamente a intencionalidade acadêmica e poética de que este ensaio alcance outras pessoas como convite ao diálogo sobre coisas, seres e contextos desimportantes.

Que desimportante não seja compreendido como caracterizador do que não tem importância e sim daquilo que foi historicamente posto à margem das dinâmicas sociais de prestígio, mas cuja essencialidade para a existência humana resiste e persiste, ainda que afetada, por ser de sutileza singular, demandante de olhar atento, consciência e reverência do sujeito para reconhecê-la, apreciá-la e valer-se dela para desenvolver significação de si com sua omnilateralidade e da vida que vive, sabendo, pensando e sentindo. Vida essa tecida em interações mediadas por linguagens, localizadas em enquadres contextuais diferentes, cada qual com suas especificidades e vinculados entre si por algum viés.

Este ensaio intenciona fomentar diálogos, na perspectiva de um segundo olhar: atento, consciente, crítico e respeitoso para Educação do Campo e os letramentos plurais que a embasam, permeiam, atravessam e que dela decorrem. Um olhar diferente daquele programado pela cultura de massa, e que, por isso, considera a propositividade dessa educação para fomento da transformação social, por sujeitos sociais em processos perenes de conscientização para a emancipação humana. É uma proposta justificável pela trajetória popular e contra hegemônica de construção da Educação do Campo como categoria de análise e modalidade de ensino.

A Educação do Campo proposta para o Campo do Distrito Federal engloba uma variedade de aspectos da vida e da produção de conhecimento do e no território, sendo

desenvolvida em processos coletivos dentro dos quais são potencializados os processos individuais, de forma espiralada. Portanto, refere-se a comunidades e movimentos camponeses e aos sujeitos que os integram e foi articulada para ser construída na práxis, em processos participativos e (trans)formativos, em que se reconheçam características identitárias, modos manutenção de vida e tradições culturais como patrimônio simbólico basilar para a compreensão histórica, das relações de poder e das possibilidades de transformação social, conforme análises críticas e organização popular para a educação emancipatória e justiça social.

Manifesto-me do lugar de agente de transformação social, especialmente no enquadre de construção da Educação e da Escola do Campo do Distrito Federal. Portanto, educadora do campo em construção, corpo-menina de outrora: filha, neta e sobrinha de trabalhadores rurais de quem herdei o cheiro de terra nas mãos e a quem foi negado o direito à uma educação formal emancipatória nos – e como parte dos – campos em que trabalharam e teceram suas vidas e de seus descendentes.

A exemplo de Manoel de Barros (2008), quando se trata de compreender o presençar e traçar proposições, “eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens”¹. Assim, movida pelo desejo de efetivação da Educação do Campo nas Escolas do Campo em territórios camponeses para, por e com seus sujeitos, faço-me presente neste ensaio (auto)etnográfico crítico e interpretativista como sujeita de ancestralidade camponesa, pesquisadora participante e agente em transformação. Na continuidade do diálogo, está esmiuçado um pouco mais desse pensamento, com vistas à expansão e aprofundamento dele.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este ensaio reverbera reflexões desencadeadas em processo de pesquisa qualitativa, de cunho (auto)etnográfico crítico com revisão de literatura. Nesta perspectiva investigativa, tornou-se coerente o norteio pelo pensamento de Minayo (1994) e de Heewon Chang (2016). No que tange ao tipo de pesquisa, Maria Cecília de Souza Minayo (1994) elucida que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de

¹ Entrevista publicada na revista Caros Amigos, nº 117, em 2008.

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994. Pp; 21-22).

Isso converge com o pensamento de Heewon Chang (2016) sobre a autoetnografia como método de investigação engajada, ao chamar a atenção para o fato de que:

Os benefícios da autoetnografia residem em três áreas: (1) oferece um método de pesquisa amigável para pesquisadores e leitores; (2) aumenta a compreensão cultural de si mesmo e dos outros; e (3) tem o potencial de transformar a si mesmo e aos outros para motivá-los a trabalhar em direção à construção de coalizões transculturais (Chang, 2016, p. 52, tradução nossa).

Nos diálogos desenvolvidos neste trabalho, o sujeito ocupa lugar central, reconhecido como construtor de conhecimento e agente de transformação social por meio das interações de que participa. Portanto, esta construção se dá de forma entrelaçada com os sentidos e função social da Sociolinguística Interacional, considerando aspectos culturais e identitários gerais. Pensando a Sociolinguística Interacional como caminho para compreensão de sentidos das interações humanas, tomando Gumperz (1982) e Schiffrin (1994) como referência, Oliveira e Pereira (2016) mencionam que:

As identidades sociais são mutáveis e podem ser percebidas através dos processos comunicativos. O indivíduo interage como membro de um grupo social e cultural e, ao mesmo tempo, como participante da construção social do significado mediante sua capacidade de fazer inferências. Pistas de contextualização são cruciais em afirmações sobre o contexto, objetivos interacionais e interpessoais, que derivam de *frames* em termos do que os participantes podem interpretar sobre o que está acontecendo (Oliveira; Pereira, 2016, p. 115).

Tais considerações corroboram com a intencionalidade e posicionamento político inerentes a esta tessitura, que trata da construção da Educação do Campo nos contextos sociais, políticos, culturais e ambientais dos diferentes territórios camponeses do Distrito Federal, permeada por letramentos relativos a modos e resultados de interações entre sujeitos e deles com os demais elementos constituintes do território. Portanto, fez-se necessário levantamento bibliográfico referente à legislação oficial que institui, regulamenta e orienta a implementação da Educação

Básica do Campo como modalidade de ensino na Rede Pública de Ensino do DF e à base teórica que a fundamenta.

Foi também levantada bibliografia relacionada à pluralização do conceito de letramento e à imbricação desse processo com os pressupostos ideológicos e formativos da Educação do Campo e ao exercício da cidadania. Além disso, para corroborar com a discussão, foram considerados trechos de mensagens resultantes de interações mediadas por tecnologia. Na sequência serão tecidas considerações sobre a fundamentação teórica, porque alumiar o chão para que o desimportante desenhe sua voz é urgente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este ensaio parte do estranhamento do comum no cotidiano de implementação formal do Educação Básica do Campo nas Escolas do Campo situadas em diferentes territórios camponeses do Distrito Federal ou em áreas urbanas com atendimento majoritário de estudantes camponeses (Distrito Federal, 2018). Portanto, o referencial teórico é utilizado para complementar e fundamentar análises de possibilidades e contradições, por meio de diálogo com teorizações convergentes já consolidadas e de processos de conscientização propostos para serem continuados. Isso porque, para Azevedo (2016), quando se trata de referencial teórico para fundamentação do que é sistematizado num trabalho científico, o cerne “não é a busca sistemática de publicações sobre o tema, mas as escolhas que são feitas.” (Azevedo, 2016, n.p).

A decisão de abordar questões próprias de classes mais populares da sociedade, como é o caso dos povos camponeses, fez-me tomar consciência do quão essencial é estruturar com cuidado argumentação para defesa de sua validade, já que a tendência é de que haja tentativas, diretas e simbólicas, de deslegitimação e silenciamento.

Dessa forma, o comprometimento multidimensional para apreender pensamentos já legitimados no meio acadêmico que embasem as práticas teóricas em desenvolvimento, elucida a convergência de processos de construção de conhecimento e de suas intencionalidades, além de potencializar a essência interdisciplinar do saber e o reconhecimento da omnilateralidade do sujeito. Assim, na sequência, os diálogos estão referenciados em autoras e autores cujos conhecimentos partilhados funcionam como pontes para travessia desta pesquisadora participante para outros lugares do processo de conscientização acerca das questões abordadas e adjacentes. Vale

ressaltar que tal travessia não há de ser em nenhum momento abrupta, linear nem isolada, mas em espiral (Vogt, 2003), desencadeada em análises reflexivas processuais, vinculadas a memórias, inquietações, indignações, interações, partilhas, (a)colhimentos² e reconhecimentos, sobretudo da impossibilidade de completude.

Educação do Campo do Distrito Federal: modalidade de ensino em construção

Nesta parte da tessitura discorro sucintamente, porém sem simplismos, a respeito da Educação Básica do Campo do DF, visto que é importante contextualizar o tema e o lugar de onde a pesquisa e os sujeitos que fazem parte dela falam. A Educação do Campo e as Escolas do Campo do DF, ainda em construção em termos de forma escolar (Caldart, 2020), de epistemologia da práxis e de reconhecimento identitário institucional e dos sujeitos, seguem agarradas a teias de contradições tecidas a ranços dos sucessivos projetos de modernização do campo para inserção do Brasil no cenário mercadológico internacional postos em prática de 1920 para cá, conforme a lógica desenvolvimentista do capitalismo neoliberal (Silva, 2018).

Os processos referentes à construção participativa de propostas de Educação do Campo brasileiro foram desencadeados por meio de organização popular, com intervenção intensa e protagonismo do Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra – MST – dentre outros movimentos sociais – e de Universidades Públicas, com especial atenção à Faculdade UnB Planaltina (FUP), em diálogo com órgãos governamentais voltados para as questões da reforma agrária (Caldart, 2012). Isso sinaliza caminhos de entendimento de por que o DF não tem ainda a Educação do Campo nem a Escola do Campo consolidadas, mas sim em processo de construção, já que elucida a necessidade de transgressão da racionalidade estrutural que historicamente endossa modelos de educação bancária (Freire, 2004), esvaziados de vínculos com as realidades e culturas camponesas, destinados à mera replicação automatizada nas áreas denominadas de rurais.

A (in)aplicabilidade desses modelos se deve às suas perspectivas de reafirmação da dicotomia entre o urbano e o rural e negação do contexto rurano

² (A)colhimento é uma construção linguística de autoria da pesquisadora em tela que intenciona abranger o resultado do ato de acolher, receber o outro e do outro, mas também o de colher, coletar, tomar para si a partilha do que resulta do outro ou no outro.

(Bortoni-Ricardo, 2011), com pretensa defesa de ideologias de reafirmação de uma ideia de supremacia urbana que gera desvalorização dos sujeitos camponeses e de seus modos de vida, tal e qual se fazia em tempos e defesa da necessidade de educar os povos do campo brasileiro para saneá-lo e do ruralismo pedagógico, ao longo do século passado (Silva, 2018).

A institucionalização da Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou no ano de 2011 por meio da criação do Núcleo de Educação do Campo, sendo neste instituída a gerência de Educação do Campo, que desde então vem buscando construir a Escola do Campo através de aproximações e diálogos nas 78 escolas rurais do DF. Diversas ações foram implementadas: Diagnósticos nas escolas, Circuitos Pedagógicos, Dias de Campo, Formação Continuada de Educadores, Reuniões Pedagógicas, Círculos de Diálogo, Fórum de Educação do Campo do Distrito Federal (Barbosa, 2016 *apud* Souza, 2018, p. 64).

Entre 2011 e 2018, entre diálogos, propostas, (re)análises, (des)construções coletivas e mudanças organizacionais no âmbito da SEEDF e no Ministério da Educação no que tange às políticas e dinâmicas de atendimento dos sujeitos da Educação do Campo e contato com eles, o Fórum Distrital de Educação do Campo – Fecampo elaborou uma proposta de normativa para institucionalização da Educação do Campo do Distrito Federal.

Após discussões, debates e embates, chegou-se a uma versão, com qualidade referencial legitimada e de proposições preservadas, que foi aprovada pelo Conselho Distrital de Educação e publicada na forma da Portaria SEEDF nº 419 de 20 de dezembro de 2018. Isso é motivo de orgulho e esperança, já que representa um marco na luta pela Educação do Campo, formalizando-a como direito popular e dever do Estado, em seus territórios de abrangência. A Portaria SEEDF nº 419/2018 institui, então, a Educação Básica do Campo do Distrito Federal e as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo para as Rede Pública de Ensino do DF como base para “mudança da forma escolar” (Caldart, 2020, n.p)³.

A respeito e por respeito aos referidos processos de construção, é profícuo e coerente, em termos inclusive éticos, registrar a importância dos sujeitos que fizeram e fazem parte deles não terem se permitido sucumbir às contradições, dificuldades e

³ Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março de 2020.

interferências e terem seguido, persistindo e investindo num esperar em que foi imbricado sistemático trabalho intelectual, prático, conscientizador e (trans)formativo, para que tais processos não fossem abortados e para que projetos dentro e decorrentes deles não nascessem natimortos. Isso também reforça a materialidade diferenciada e consistente da referida normativa como conquista construída em bases populares, sobre a qual a Clarice Aparecida dos Santos (2023), por meio de uma mensagem em interação virtual pelo aplicativo WhatsApp, em 18 de maio de 2023, ao tratar do papel do Fecampo no processo de construção da Portaria SEEDF nº 419/2018, mencionou que:

O FECAMPO foi não somente o responsável pela existência da Portaria que instituiu a Educação do Campo no DF como foi responsável pela existência das Diretrizes da Educação do Campo no DF, uma das mais avançadas Diretrizes que o Brasil tem. Lembro do processo difícil de elaboração e de negociações dentro da SEEDF, por anos, por estes dois instrumentos definitivos de políticas públicas. O FECAMPO é, assim, um importante instrumento de elaboração e mobilização dos professores(as), movimentos sociais e sindicais, comunidades e de ativistas pelo direito à educação no DF.

As normativas da Educação Básica do Campo do DF em tela não se tratam, portanto, de modelos rígidos e acabados a serem aplicados. Elas formalizam bases estruturantes de possibilidades de começo que, enraizadas em princípios legitimados, demandam continuidade das discussões para elaboração de projetos político-pedagógicos institucionais próprios, com organização do trabalho pedagógico, administrativo e de possibilidades de interação orgânica, para incorporação de seus sentidos às mudanças nas formas escolares, conforme cada território a que as Escolas do Campo estão integradas, com valorização e participação efetiva, consciente e responsável dos diversos sujeitos que compõem os diferentes segmentos das comunidades escolares.

Legitimando a qualidade desses documentos pelo conteúdo, discurso e intencionalidade, denota-se a eles função social de instrumentalizar caminhos de justiça social aos povos do campo. A validade do que é respaldado neles deve-se, sobretudo, ao fato de se tratarem de elaborações coletivas, desenroladas com representatividade e em diálogo com aqueles que dessa modalidade de ensino se valem ou almejam se valer, para fins de escolarização politizada, com vistas à formação omnilateral, acesso aos diferentes espaços da sociedade e permanência neles,

desenvolvimento integral, emancipação e exercício pleno da cidadania e do poder de transformação que a assunção do sujeito social como tal lhe confere.

Conceber a Educação do Campo do DF como modalidade de ensino em construção é reconhecer que a Educação do Campo é uma categoria de análise (Caldart, 2012), inclusive sociolinguística, que deve ser persistentemente posta em pauta nas escolas, nos espaços comunitários, nos espaços de desenho de intencionalidades pedagógicas e ações políticas e em outros espaços sociais possíveis – e em movimento, para que todos os espaços sejam feitos possíveis –, até que essa educação seja transformada, por seus sujeitos, em postura naturalizada na sociedade que somos. Sim, nós somos a sociedade.

Para concluir esta contextualização e prosseguir com o diálogo, torna-se essencial mencionar que as bases da Educação do Campo do DF intencionam ultrapassar os limites de currículos educacionais padronizados, evitar que currículos escolares sejam centrados em matrizes de avaliações em larga escala e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) ou limitados a elas, visto que se busca alcançar, de fato, condições de promover a educação integral dos sujeitos. Por isso, lutou-se tanto para que fosse orientado formalmente que as práxis das Escolas do Campo, no sentido a indissociabilidade entre teoria e prática (Freire, 2004), contemplassem, em cada comunidade a seu modo, as matrizes formativas: Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular e Organização Coletiva (Distrito Federal, 2018), sustentadas nos princípios:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, religiosos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - Desenvolvimento das Unidades Escolares que atendem aos sujeitos do campo como espaços públicos de formação, pesquisa e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, reconhecendo suas diferentes formas de organização; IV - Desenvolvimento pedagógico e curricular a partir da vinculação às matrizes formativas da população do campo [...] identificadas por meio de um inventário da escola e da comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural), como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade escolar em geral, de forma que os saberes e fazeres do povo camponês constituam-se referência para a práxis pedagógica; e V - Organização pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida,

na formação para a coletividade, por meio de processos democráticos participativos, e na alternância regular de períodos de estudos, como princípio e como método, quando se aplicar (Distrito Federal, 2018, n.p).

A Educação do Campo tende a adquirir condições de transgredir a lógica competitiva do capitalismo neoliberal ao passo que seus sujeitos reconhecem suas identidades, suas ancestralidades e suas condições de agentes de transformação social e se assumem corresponsáveis pela organização para, dos e nos processos educativos, prezando pela natureza coletiva, participativa, democrática, inter e transdisciplinar deles. Para isso, os princípios funcionam como raízes que permanecem cravadas no lugar de base de racionalidade substantiva, no chão de possibilidades de atualização da escrita das histórias dos povos camponeses, onde pode ser assumida a tarefa de, como ressalta Walter Benjamin (1996), “escovar a história a contrapelo”. São tais princípios que sustentam a expansão desta proposta de educação emancipatória e o que dela advém, assim como o respeito pelas Escolas do Campo e histórias dos territórios camponeses a que elas pertencem, ainda que seja impossível que os processos necessários não sejam afetados por contradições próprias das interações sociais e impostas por relações de poder intrínsecas às questões econômicas.

Em tempo, vale lembrar o pensamento de Miguel Arroyo (2013) sobre o currículo como território de disputa em que chama atenção para o fato de que o educador é cerceado em seu direito de assunção como intelectual, produtor de conhecimento e agente de transformação social com a comunidade pelo *modus operandi* de sistemas educacionais em que são postos para exercer função profissional passiva reprodutora da intencionalidade política do Estado para manutenção de sua hegemonia. Compreendendo que todo educador é também cidadão cuja vida e condições de emancipação são afetadas pela ação e discurso do Estado, percebe-se que há necessidade de conscientização, criticidade e interferência popular organizada na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Isso demanda de nós, agentes de educação pública, reconhecimento identitário e consciência política para resistência e persistência na construção coletiva de outras pedagógicas, com vistas à garantia do direito de exercício real da cidadania, principalmente por aqueles que os processos históricos de exploração, exclusão e marginalização social vem persistentemente transformando em corpos precarizados. Por ora, torna-se pertinente ressaltar que a emancipação humana a que se faz

referência recorrentemente nesta tessitura converge com o direito ao bem viver e depende de outras emancipações para ocorrer, tais como nos aspectos: político, cognitivo, social e econômico. Adiante, são abordadas questões relacionadas a letramentos que potencializam a Educação do Campo em sua função social.

Letramentos para a Educação do Campo

Nesta parte, o diálogo que se propõe refere-se à relevância da pluralização do conceito de letramento, vinculando-a com a natureza inter e transdisciplinar da Educação do Campo e de seu desenvolvimento essencialmente por meio da interação entre as pessoas no contexto de sua implementação como modalidade de ensino nas Escolas do Campo em construção no DF e também como categoria de análise com função social declarada de emancipação humana. É importante contextualizar a abordagem da pluralização do conceito de letramento que permeia este diálogo. Para isso, faz-se menção à experiência do professor Francisco Silva Cavalcante Júnior (2009), de desenvolvimento da proposta metodológica de letramento denominada Método (Con)texto de Letramentos Múltiplos, pautada numa perspectiva plural, fundamentada em pressupostos estésicos e experienciais dos processos de leitura e escrita. As práticas referentes ao método foram pensadas numa perspectiva de uso das palavras e dos letramentos por todos, como instrumento para mudar o mundo, já que, sendo o próprio sujeito conteúdo para a produção dele mesmo (Touraine, 1999 *apud* Cavalcante Jr., 2009),

Precisa tomar consciência de que a transformação de suas experiências num ato de significação a si mesmo, como ator de sua própria história, é o caminho para que venha a *sentir-com-o-mundo*, conforme a nossa proposta de uma prática de letramentos múltiplos (CAVALCANTE Jr., 2001, 2003). Mundo e sujeito transacionam em uma relação construtiva e transcendente ao único eu (relação intrassubjetiva) e que, na relação com um tu (inter-subjetiva), torna-se maior que um nós (trans-subjetiva) (Cavalcante Jr., 2009, p. 73)

Cavalcante Jr. (2009) discute a concepção de leitura e escrita de forma imbricada num único processo que conduz o sujeito para algo diferente de um produto cuja finalidade é ele mesmo, ou seja, para um contínuo cuja ênfase muda dos aspectos cognitivos de constituição de sentido para o sujeito em suas relações sociais, considerando seu prazer, liberdade e descoberta ao longo do processo. Isso converte

sua proposta metodológica em prática psicoeducativa libertadora do empoderamento humano que utiliza de múltiplas formas estéticas da palavra, tais como dança, escrita, música, pintura, teatro, dentre outras, para resgatar potenciais oprimidos nos sujeitos, para que eles se comuniquem livremente e expressem suas ideias, pensamentos e sentimentos, educando-se como agentes de transformação pessoal, relacional e universal.

Nesse processo, em 1996, o fundador do Programa de Doutorado em Leitura e Escrita da University of New Hampshire, Donald Graves (1996), foi quem apresentou a pluralização do conceito de letramento com o argumento de que

[...] a definição de letramento precisa[va] ser expandida. As escolas estão centradas em palavras. Não existe dúvida de que as palavras são importantes, mas elas são apenas um tipo de manifestação de inteligência. Ao focarmos em palavras e excluirmos outras formas de expressão, estamos privando uma massa de crianças de darem suas valiosas contribuições à escola e à comunidade (Graves, 1996 *apud* Cavalcante Jr. 2009, p. 38).

Tal perspectiva de letramentos plurais para viabilização das leituras de mundo, com vistas à transformação das pessoas para transformação social, se dá em dialogicidade com as concepções educacionais emancipatórias: de Paulo Freire (1921-1997), para quem há essencialidade no ato de dar significado social à formação dos sujeitos; de Henry Giroux, para quem “letramentos” reúne extensa variedade de conceitos convencionais de leitura com o fazer e a interpretação da arte e a cultura popular; e Alain Touraine, para quem a escola deve ser orientada para a liberdade do sujeito e comunicação intercultural. O pensamento de Cavalcante Jr. (2009) dialoga com o de Bortoni-Ricardo (2004), já que ela reforça que

Podemos usar o termo letramentos, no plural, ou nos referir a culturas de letramento para manter a ideia de que não existe uma só cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades sociais, científicas, religiosas, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como literatura de cordel, por exemplo (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 24).

Corroborando com essa construção de sentidos, vale também, elencar que, conforme a professora Rosineide Magalhães de 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 [...]. (Sousa, 2016, p. 50)

O entrelaçamento da pluralização do conceito de letramento com os pressupostos legais e teóricos e proposições da construção da Educação do Campo e da Escola do Campo do DF reforça a essencialidade do reconhecimento de pessoas comuns como agentes de transformação da sociedade para além de sua força de trabalho braçal, o que converge com os sentidos da emancipação dos sujeitos. O caminho para tal entrelaçamento é aberto por meio da dialogicidade, inclusive estésica, entre os conhecimentos científicos, construídos na academia, e os saberes populares, construídos nas vivências, relações sociais cotidianas e usos da língua, já que a intercomplementaridade dos dois locais de construção do conhecimento remete ao potencial de reflexividade dos sujeitos envolvidos.

Os letramentos são essenciais para a compreensão, enfrentamento e progressivo rompimento das dicotomias que, desde a invenção do Brasil em moldes eurocentrados, contribuem para a marginalização dos povos camponeses por meio de preconceito estrutural em relação a seus modos de vida e identidades. A compreensão da concepção de Educação do Campo proposta para o contexto do DF, com vistas à sua integração às vivências escolares e comunitárias, se apresenta como caminho de justiça social, reconhecimento e valorização das diferentes culturas camponesas, em suas diversas manifestações, como preciosos arcabouços vivos para construção de outras pedagogias, emancipatórias e humanas, da educação infantil à superior, na educação formal, e ao longo de toda a vida, na (auto)educação popular.

Portanto, tais manifestações culturais práticas, ritualísticas, simbólicas e personificadas no cotidiano dos territórios camponeses, precisam ser reconhecidas como oportunidades de construção de conhecimento. E bom seria que jamais se perdesse de vista que essa construção de conhecimento torna-se mais fidedigna à medida que se desenvolvem processos de conscientização para romper com posturas colonizadas e colonizadoras de contatos superficiais e esporádicos de pesquisadores com pensamentos urbanocentrados que acessam territórios camponeses para

observar quem concebem somente como os “outros”, em perspectivas exotizadoras e/ou salvacionistas, em que se restringem a relatar unilateralmente suas impressões “sobre” esses “outros”, de forma distanciada e com tendência naturalizada a supervalorizar-se sob a justificativa de prestigiosa erudição.

À medida que esse processo de rompimento avança, elucidam-se possibilidades de desenvolvimento de posturas críticas e humanas de criação de vínculos, pertencimento e integração aos territórios camponeses, qualificando a pesquisa e suas reverberações por meio de interações reais e circulares, com e entre os sujeitos camponeses e suas culturas construídas, vivenciadas e modificadas ao longo do tempo. Em pesquisas (auto)etnográficas críticas, o (auto)conhecimento é construído coletivamente e não se nega a nenhum dos sujeitos envolvidos nos processos investigativos, que também são processos de letramentos, o direito de serem reconhecidos em seus lugares de fala, com seus modos próprios de fala e vida, como pessoas humanas, protagonistas de suas histórias e também de pesquisas acadêmicas comprometidas com a mudança social, autores e partícipes, o que é diferente de ser posto em lugar de objeto de pesquisa ou pesquisador observador apenas.

O Educador do Campo torna-se, de forma orgânica, pesquisador participante do território. Portanto, há de posicionar ideologicamente o sujeito social que é na função social que assume ao decidir ser parte de um território camponês e dedicar-se à (auto)conscientização acerca do que coaduna com a transformação social e dos sujeitos por meio de práxis emancipadoras e, também acerca do que, a revés, coaduna com a manutenção da hegemonia de poder por meio da repetição de modelos de educação bancária. Ao atuar em e com Escolas do Campo em construção, para organizar o trabalho pedagógico e afetar o cotidiano do território com sua práxis – já que se é inevitavelmente afetado pela dinâmica dele –, o Educador do Campo necessita conscientizar-se também da necessidade de compreender as concepções e dinâmicas sociais e culturais que embasam os modos de vida nesse território, o que se dá por meio de interações mediadas por linguagens, cotidianamente.

Às vezes, a interação direta do Educador do Campo ocorre apenas (ou de forma sistemática) com estudantes e equipe escolar e as interações com os demais sujeitos do território podem se dar indiretamente, mediadas pelos estudantes. Isso implica na necessidade de desenvolvimento e/ou reconhecimento de diferentes letramentos, que viabilizem aos sujeitos do campo autonomia para lidar de forma autônoma e

propositiva com questões acadêmicas, políticas, sociais, culturais, linguísticas, ambientais, (agro)ecológicas, tecnológicas e raciais, dentre outras, no e para o exercício pleno da cidadania. Assim, à medida que os diálogos abrem picadas para que a concepção de Educação do Campo embrenhe no imaginário e na postura do Educador do Campo, em perene construção, ele parece tender ou se espera que ele tenda, consciente, reflexiva e criticamente, a se dedicar à transposição dos limites de pesquisador observador do território, (trans)formando-se, organicamente, (em) pesquisador participante engajado no, do, para, pelo e com o território, instigado também pelo sentimento de pertencimento e responsabilidade social. Por isso, é fundamental discutir os sentidos dos letramentos na formação para atuação na construção da Educação do Campo, seja ela formal ou popular.

A perspectiva de formação inter e transdisciplinar em Educação do Campo desenvolvida pela Faculdade UnB Planaltina, por áreas do conhecimento e com base na Pedagogia da Alternância, favorece tais letramentos e a convergência da formação profissional com os pressupostos e princípios da Educação do Campo em construção no DF e em outros territórios brasileiros. No mesmo sentido, Vasconcelos (2022, p. 82), menciona que há “[...] 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”, o que indica direcionamento para a formação do Educador do Campo: pesquisador, intelectual, construtor de conhecimento e agente de mudança.

Com isso, pensando a Educação do Campo, da educação infantil ao ensino superior, e os estudantes e profissionais como sujeitos que ensinam e aprendem em processos indissociáveis, torna-se pertinente mencionar que, referenciada na defesa de Kleiman (1995, p. 20) de que “[...] o letramento extrapola o mundo da escrita”, Vasconcelos (2022) ressalta, corrobora com o exposto, lembrando que

[...] 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 (Vasconcelos, 2022, p. 82).

Em concordância e para continuidade da construção dos diálogos propostos neste ensaio, o próximo título considera possibilidades de aprofundamento de seus sentidos.

EM FUNÇÃO DE UM *CONTINUUM*

Este ensaio se dirige para o fortalecimento de diálogos qualificadores dos processos de essência inter e transdisciplinar intrínsecos à construção da Educação do Campo e da Escola do Campo do DF, considerando os letramentos como parte constituinte do sujeito, de suas interações e identidades e dos territórios a que pertencem.

Ao partilhar situações consideradas por meio de minha atuação profissional, acadêmica e vinculação pessoal com o contexto territorial camponês, foi possível desencadear reflexões com potencial de interferência na práxis com meus pares de estudo, trabalho e vida. Nesse percurso, tornou-se possível compreender que nas interações são evidenciados letramentos de diferentes naturezas como aspectos essenciais de suas identidades e, conseqüentemente, de seus discursos e lutas.

No enquadre de construção da Educação do Campo do DF, questões sociolinguísticas, principalmente interacionais, são constituintes e viabilizadoras da dinamicidade de processos necessários à construção dessa modalidade de ensino. Isso porque elucida caminhos de compreensão dos sentidos das relações de poder, das possibilidades de desenvolvimento de educação omnilateral e de formas de intervenção na sociedade, com vistas à justiça social.

Portanto, este ensaio está posto em função de um *continuum*, em espiral, em dinâmicas de reflexividade e (trans)formação intrassubjetiva, inter-subjetiva e trans-subjetiva, profissional e cidadã, para transformação social. Como bem diz Manoel de Barros (2008): “o tempo só anda de ida”⁴. Portanto, alumiar o chão para que o desimportante desenhe sua voz é, de fato, urgente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 374 p.

AZEVEDO, D. **Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa** – diferenças e propósitos. Working paper, 2016. Disponível em: < <https://unisinus.academia.edu/DeborazAzevedo/Papers>> Acesso em 23 de maio de 2023.

⁴ Entrevista publicada na revista Caros Amigos, nº 117, em 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI Jr., Francisco Silva. **Letramentos: para um mundo melhor**. Campos, SP: Editora Alínea, 2009.

Chang, Heewon. **Autoethnography as method**. New York, NY: Routledge, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018**. Brasília – DF.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

OLIVEIRA, Maria do Carmo L. de; PEREIRA, Maria das Graças D.. **A Sociolinguística e os estudos da interação**. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI Jr. Celso. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SILVA, M. S.. **Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à Escola do Campo**. In: George Leonardo Seabra Coelho e Gilberto Paulino de Araújo. (Org.). **Educação do Campo e Cidadania no Brasil Contemporâneo**. 01ed.Palmas - Tocantins: EDUFT, 2018, v. 01, p. 35-69.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo**. In: MOLINA, Mônica e SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Cleide Maria de. **Da educação rural à Educação do Campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. 2018. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural)—Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.

VASCONCELOS, Vangela do Carmo Oliveira. **Letramentos e visão sociolinguística: o refletir e o agir na formação docente de povos do campo.** 2022. 211 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.