

DOSSIÊ TEMÁTICO: SOCIOLINGUÍSTICA E INTERFACES
NA DIVERSIDADE BRASILEIRA



O PAPEL DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORAS DA LedoC

THE ROLE OF MULTIPLE LITERACIES IN THE INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF EDUCATORS AT LedoC

Vângela do Carmo Oliveira VASCONCELOS
Universidade de Brasília (UnB) e Secretaria de Educação do DF
E-mail: vanfontenele@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3603-4566>

Maria Marlene Rodrigues da SILVA
Universidade de Brasília (UnB) e Secretaria de Educação do DF
E-mail: maria_marlene_s@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0008-9593-7141>

155

RESUMO

A Licenciatura em Educação do Campo do Campo (LEdoC) é um curso por onde circulam letramentos múltiplos que constituem a formação inicial e continuada de educadoras/es do campo. O objetivo deste artigo é apresentar a contribuição desses letramentos para o desenvolvimento acadêmico de educadoras camponesas na Universidade de Brasília, *Campus* de Planaltina-DF. As ações pedagógicas da LEdoC se constituem em eventos de letramento (STREET, 1984, 2012; KLEIMAN, 1995, 2008, SOUSA, 2016; LILLIS, 2003), tais como o Projeto de extensão “Esperançar”, um projeto que alcançou jovens e adultos da comunidade Kalunga de Cavalcante- GO e transformou a vida de sujeitos do campo. Além disso, trazemos as representações de uma egressa da LEdoC acerca de sua trajetória acadêmica por meio de uma entrevista, a qual revelou os letramentos múltiplos de sua formação. As análises demonstram a importância dos letramentos múltiplos na formação crítica de educadores/as do campo que são protagonistas em suas comunidades.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Letramentos múltiplos. Formação acadêmica.

ABSTRACT

The Degree in Education in Campo do Campo (LEdoC) is a place where multiple literacies circulate that constitute the initial and continued training of rural educators. The aim of this article is to analyze the contribution of these literacies to the academic development of peasant educators at the University of Brasília, Campus de Planaltina-DF. The pedagogical actions of LEdoC are literacy events (STREET, 1984, 2012; KLEIMAN, 1995, 2008, SOUSA, 2016; LILLIS, 2003), such as the Extension Project “Esperançar”, a project that reached young people and adults from the Kalunga community in Cavalcante-GO and transformed the lives of rural people. In addition, we bring the representations of a LEdoC graduate about her academic trajectory through an interview, in which the multiple literacies in her training were revealed. The analyzes demonstrate the importance of multiple literacies in the critical formation of rural educators who are protagonists in their communities.

Keywords: Degree in Rural Education. Multiple Literacies. Academic Education.

INTRODUÇÃO

Há aproximadamente dezesseis anos, foi criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo (doravante LEdoC), na Universidade de Brasília, campus de Planaltina, cuja origem se assenta nos movimentos sociais da luta pelo direito à terra e pela preservação dos saberes e fazeres dos povos tradicionais. Atualmente, segundo Molina (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.

O projeto de extensão *Esperançar - EJA Cavalcante*, desenvolvido pela FUP/UnB, 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, o Projeto buscou 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. Neste contexto, percebeu-se que os quilombolas necessitavam participar de outras atividades que pressupunham um letramento voltado para suas práticas sociais como, por exemplo, abrir contas em banco, tirar documentos pessoais, 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 Kalunga, 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, foi 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 entre formadores locais e formadores da universidade iniciaram-se anteriormente ao início das aulas nas comunidades de Cavalcante-GO, estendendo-se ao longo do projeto. Nesses eventos eram avaliados o processo da alfabetização e, também, as ações formativas desenvolvidas no Projeto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os percursos teórico-metodológicos da pesquisa foram embasados na Etnografia Crítica (THOMAS, 1993; MACEDO, 2010) e na Etnografia da Comunicação (HYMES, 1972). A etnopesquisa crítica, ao contrário das pesquisas positivistas, 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 intercítico 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.

A pesquisa etnográfica em educação não se reduz a um método somente, pelo contrário, pode agregar outros métodos de pesquisa e coleta/geração de dados. A partir dos anos de 1980 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.

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 a 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), 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”. No quadro 1, é possível visualizar melhor os elementos-chave da pesquisa etnográfica.

Quadro 1 – Categorias de análise segundo Dell Hymes.

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

Fonte: Adaptado de Bagno (2017, p. 447), segundo Hymes (1972).

Dentre essas categorias, destacamos a dos gêneros discursivos (G) e atos da fala (A), que perpassam as interações e as atividades de letramento da LEdoC/FUP.

Em interface com as categorias Hymesianas de análise, utilizamos a categoria “avaliação” da Análise de Discurso Crítica” (ADC), uma abordagem crítico-explanatória para o estudo da linguagem no *novo capitalismo* (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; 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).

As categorias nos possibilitaram a análise do enquadre da formatura do Projeto Esperançar e da entrevista realizada com uma egressa da LEdoC que participou desse Projeto como formadora.

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 multissemiose 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 está ligada apenas à 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 [...]” (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, 1975), 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, saberes culturais como ferramenta de ensino, mulheres na produção do conhecimento científico da educação do campo, o uso de plantas medicinais da comunidade Kalunga, letramento audiovisual, os quais 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.

PROJETO ESPERANÇAR, ENQUADRE: FORMATURA DA EJA NA COMUNIDADE KALUNGA

Na cerimônia de formatura dos/as educandos/as da EJA em Cavalcante-GO, estiveram presentes, além dos formandos/as e seus familiares, professores/as da Universidade de Brasília – Campus de Planaltina (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.

Quadro 2 – Excerto do discurso de cerimônia de formatura.

Discurso de uma egressa da LEdoC/FUP durante a formatura do Projeto Esperançar¹

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 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.

Fonte: Dados da pesquisa.

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

¹ Transcrição realizada pelo Professor Dr. Rafael Litvin Villas Bôas, da fala de uma egressa da LEdoC, coordenadora local do Projeto Esperançar.

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).

Dessa forma, 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.

REPRESENTAÇÕES DE UMA EGRESSA DA LEDOC: INTERAGINDO COM CHUVEIRINHO ACERCA DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS EM SUA FORMAÇÃO

No enquadre a seguir, é apresentada a entrevista de 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 na residência de uma de nós, pesquisadoras, 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.

Quadro 3 – Excerto de entrevista semiestruturada.

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 (a distância). Graduou-se na LEdoC no primeiro semestre acadêmico de 2021)). (NVAI)

Fonte: Dados da pesquisa.

No excerto apresentado, 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.

Quadro 4 – Excerto de entrevista semiestruturada.

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[...]

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da categoria Hymesiana *Act* (A), analisamos a forma e o conteúdo da mensagem. 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 (Leitura e Produção de Textos), o que já demonstra o seu interesse interdisciplinar. Ela observa que apesar de 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 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, 2012, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da Sociolinguística Interacional e da ADC, analisamos o enquadre da formatura do Projeto Esperançar desenvolvido pela FUP/UnB em Cavalcante, Goiás e as representações de uma egressa da LEdoC acerca de sua trajetória pessoal e profissional.

Neste artigo, descrevemos o curso de extensão Projeto Esperançar do qual participamos como formadoras e que foi protagonizado por educandos/as em formação inicial da LEdoC/FUP, que atuaram como educadores/as alfabetizadores/as em suas comunidades, 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.

Em ambos os enquadres foi constatada a importância dos letramentos múltiplos: letramento familiar, letramento digital, letramento profissional, letramento matemático, entre outros, na formação acadêmica de educadores do campo. A importância dos letramentos múltiplos (ROJO, 2009; SOUSA, 2016) na formação inicial e continuada dos educadores do campo não se limita somente ao letramento acadêmico, mas abrange outros letramentos experienciados ao longo da trajetória de vida desses sujeitos, que trazem questões atreladas à sua realidade social, anterior ao ingresso na universidade, no contexto escolar e nas esferas familiar e pública. Por isso, na LEdoC, é necessária uma abordagem interdisciplinar e diferenciada, por meio de projetos de extensão, como o *Esperançar*, e de outras ações pedagógicas participativas, que dialoguem com a realidade dos educadores do campo e visem a uma atuação transformadora nas comunidades camponesas.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.
- 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.
- 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].

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research in Teaching and Learning**, v. 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

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.

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.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (Orgs.). **Sociolinguistics**. London: Penguin, 1972, p. 269-293.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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.

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).

LILLIS, T. **Student writing: access, regulation, desire**. London: Outledge, 2003.

MACEDO, R.S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

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.

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.

Vângela do Carmo Oliveira VASCONCELOS; Maria Marlene Rodrigues da SILVA. O PAPEL DOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA FORMAÇÃO INICIAL. JNT - Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO – MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 03. Págs. 155-174 ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SOARES, M.G.R. **Alfabetização e letramento**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, R. M. de. **Retratos Sociolinguísticos**: etnografia no Centro-Oeste do Brasil. In: *Comunicaciones en humanidades*. Nº5 (2016). Disponível em: <http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/download/1256/126>.

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. **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.

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. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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.