

MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Eryck Dieb Souza
Getuliana Sousa Colares
Maria Rosilane da Costa

Resumo

A educação do campo é um dos temas que merece destaque, haja vista que a luta pela equidade e pela garantia de uma educação de qualidade são fatores que possibilitam caminhos para a inserção no mundo globalizado. Nessa perspectiva, a escola do campo deve oportunizar a mesma qualidade de uma escola urbana, contribuindo assim para o desenvolvimento social, econômico, intelectual e político deste educando. Por esta razão, o presente artigo visa potencializar os estudos e possibilidades dos multiletramentos na Educação do campo, tendo o sujeito (aluno) como autor crítico e consciente de suas práticas no contexto o qual está inserido, ou seja, no campo e no ciberespaço. Como aportes teóricos, centramos esse estudo nas concepções de letramentos e multiletramentos no contexto da Educação do Campo. Para isso, o presente artigo versa no seguinte tripé: Letramentos e Multiletramentos, Educação do campo e Tecnologias da Comunicação. Destarte, optamos em utilizar a pesquisa qualitativa com traços bibliográficos, visto que as múltiplas possibilidades de letramentos e da diversidade de interesses que estes podem suscitar se configuram como uma das necessidades no campo da pesquisa. Como resultados, concluímos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, mediadas pelas inovações tecnológicas, precisam fortalecer e consolidar as vivências que já são desenvolvidas pela população camponesa, posto que não podemos mais permitir essa educação não debata a realidade de seus sujeitos. Outrossim, a construção do conhecimento no campo deve se dar a partir do estudo da própria realidade e do conhecimento de mundo que cada um traz.

Palavras-chave: Educação do campo; Multiletramentos; Desafios; Possibilidades; TICs.

Abstract

The education of the countryside is one of the themes that deserve to be highlighted, since they are in the struggle for equity and guaranteeing a quality education are factors that facilitate the paths for an insertion in the globalized world. In this perspective, the rural school must be applied in a similar way, social, economic, intellectual and political of this student. For this reason, the object is to enhance the studies and opportunities of multiletramentos in the education of the field, having the subject as critical subject and conscious of its practices, in the context that is inserted, that is, in the field and cyberspace. Like theoretical sports, we focus this study on the concepts of literacy and multilearning in the context of Field Education. For this, the present article deals with the following tripod: Literacy and Multiletramentos, Education of the field and Technologies of Communication. Thus, they choose to use a qualitative research with bibliographical traits, since the possibilities of literacies and interests of interest can be configured as one of the needs in the field of research. As it turns out, pedagogical practices are conducted in the rural schools, mediated by technological innovations, strengthen and consolidate as the

experiences that are already the same by the peasants, since they can no longer allow education to not become reality. Moreover, the construction of knowledge is not a field of knowledge of reality and knowledge of the world that each one brings.

Keywords: *Field education; Multiliteracies; Challenges; Possibilities; TICs.*

1. Introdução

Considerando a prática pedagógica no contexto das tecnologias digitais, faz-se necessário reconhecer o caráter dos multiletramentos, que compreendem a pluralidade e a diversidade culturais tão presentes fora da escola nas diversas maneiras de comunicação e nas múltiplas visões e percepções circulantes no ciberespaço.

Diante das múltiplas possibilidades de letramentos e da diversidade de interesses que estes podem suscitar nos estudantes, compreendemos que a escola deveria se abrir mais aos multiletramentos. Compreendemos, também, que existem outras potencialidades pedagógicas presentes no ciberespaço que influenciam em uma nova forma de mediação pedagógica, na qual os sujeitos podem constituir-se criadores que estabelecem redes para trocar e aprofundar saberes de forma crítica, colaborativa e autônoma.

Neste contexto, temos como objetivo, nesta pesquisa, potencializar os estudos e possibilidades dos multiletramentos na Educação do campo, tendo o sujeito (aluno) como autor crítico e consciente de suas práticas no contexto a qual está inserido, campo e ciberespaço.

2. A Educação do Campo: percursos históricos e novas possibilidades

A fim de compreender melhor o contexto de Educação do Campo, a expressão Educação do Campo passou a ser utilizada a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – Goiás. A partir de então, muitas pesquisas vêm sendo realizadas no campo educacional acerca desse tema de tão grande relevância para os sujeitos inseridos no campo. Com isso, os movimentos sociais vêm lutando para fortalecer a Educação campestina há tempos e isso é confirmado pelos avanços na área educacional desde a década de 1990.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma, temos um direito que precisa ser assegurado, mas para que isso seja possível, é necessário que os movimentos sociais se engajem nessa luta de modo a garantir educação de qualidade para os sujeitos do campo. Na área da educação do campo vários estudos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores das diversas áreas da ciência e neste contexto trazemos alguns autores relevantes que têm nos ajudado a pensar sobre essa forma de educação tão necessária direcionada aos homens e mulheres do campo.

Como podemos notar nas palavras de Deyse (2005), o direito à Educação foi, ao longo dos anos, negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação que respeite e atenda às necessidades dos

povos do campo, os mais atingidos pela exclusão educacional. Assim sendo, podemos inferir que essa luta partiu das classes mais pobres do campo que vinham sendo desrespeitadas e esquecidas pelo poder público. Dentro dessa proposta diferenciada, a educação do campo se mostra libertadora, fazendo do educando um ser que participa, constrói e que vive a liberdade dentro do ambiente escolar. Quando se refere à Educação libertadora, Freire nos diz que

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. “Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problemática dos homens em relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p.38).

Pensamos uma educação voltada para os valores, costumes e tradição do campo, que tenha uma proposta de interdisciplinaridade que concentre teorias científicas e as práticas cotidianas dos sujeitos da localidade. Partindo dessa premissa é que nossas inquietações surgiram, culminando no interesse de estudar o programa para entender suas propostas.

A partir do ano de 1996, com a expressão da LDB (nº 9.394/96) sobre a oferta da educação básica para o meio rural, foi fundamental para refletir a educação do campo, ou seja, pensadas as primeiras escolas do campo, porém essas instituições eram espelho das escolas urbanas. Somente a partir de 2002, foi que se pensou em uma educação diferenciada, assim como evidenciamos a seguir:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Art. 2º. Parágrafo único da resolução CNE/CEB 1, de abril de 2002).

Por tudo isso, a partir dessa ideia, percebemos que a realidade do camponês é diferente e o modelo padronizado de instituição é um dos muitos fatores que provoca o êxodo rural, afetando diretamente o equilíbrio social entre o campo e a cidade, pois o camponês perde sua identidade e o sonho de conquistar a terra e dela sobreviver. De fato, os educadores inseridos nas escolas situadas no campo estão preocupados com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos que envolva as práticas no ensino fundamental, especialmente, no que se refere à formação de sujeitos críticos, considerando os aspectos identidade, cultura, gênero e etnia. Portanto, o desafio enfrentado pela educação do campo, hodiernamente, vem sendo baseado na organização das metodologias específicas para o campo,

respeitando o conhecimento que os educandos trazem de suas experiências de vidas para a sala de aula, bem como seus conhecimentos de mundo, contextualizando assim, teorias e práticas sobre Educação do Campo e sua forma de trabalho.

A educação voltada para os saberes da terra contribui para tornar evidente tanto o movimento do jovem rural quanto as suas condições e existência na Agricultura Familiar. Assim, poderá ajudar na sua afirmação como sujeito social, do saber, da política e como agente econômico, capaz de desenvolver ideias, lutar por terra, por justiça e democracia como negros, brancos, mulatos, mestiços, mulheres, homens e jovens. Nesse sentido, podemos supor que essa forma de educação será importante para a continuidade do campo e dos camponeses que lá habitam.

Nessa perspectiva, a educação do campo propõe a construção de saberes voltados para a valorização dos sujeitos do campo, esses devem construir suas vidas em conjunto, pensando e agindo para melhorar sua existência. Como bem argumenta Freire (1987), a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição de opressor-oprimido.

Não podemos mais permitir uma educação no campo que não debata a realidade de seus sujeitos. A construção do conhecimento nesse ambiente tão peculiar, deve se dar a partir do estudo da própria realidade, ou seja, do conhecimento de mundo que cada um traz consigo. A pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens empenhados na luta por sua libertação, isto colabora substancialmente para o fortalecimento da cultura e dos costumes camponeses, construindo assim, sujeitos críticos e com visão emancipatória que conheçam sua realidade e possam transformá-la através de uma educação significativa.

Dessa forma, fica claro a necessidade da implantação de uma educação que possa transformar a realidade do sujeito do campo, despertando neles o reconhecimento de sua identidade, a valorização da terra, o prazer de continuar com sua cultura, valorizando a agricultura familiar e o trabalho conjunto na família.

Acredita-se que a escola possua o dever de valorizar todos os conhecimentos que os alunos vêm adquirindo ao longo de sua vida nas relações com o mundo onde estão inseridos. No campo esse processo difere de outras realidades, já que seus saberes estão relacionados à vida do e no campo, em contato com o trabalho na terra, respeitando suas culturas, sua ideologia, etnia e suas diferentes formas de ver e de viver a vida.

É preciso reconhecer que “A escola precisa valorizar os conhecimentos que estudantes, seus núcleos familiares e comunidade possuem estabelecendo o diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.” (MEC,2004). Por tudo isso, acreditamos que se faz necessário uma educação que valorize a vida do homem do campo, com todas as suas peculiaridades. Essa integração é essencial para melhorar a qualidade da educação.

Entretanto, é preciso oportunizar no campo uma educação em que as tecnologias também se façam presentes. Vale ressaltar que a importância da inserção das tecnologias nas escolas do campo, visto que as possibilidades de aprendizagens oferecidas por meio das TICs são imensas. Para tanto, é preciso investir não só na formação de professores para dominarem essa técnica, mas também, envolver e engajar todos os sujeitos nesse processo. Com o uso das tecnologias, educadores e educandos descrevem suas ideias, trocam experiências,

produzem histórias e desenvolvem projetos que podem ser usados no dia-a-dia da escola.

A educação do campo deve ser um instrumento de preparação do educando para a vida numa perspectiva de mundo atualizado, onde essa escola tenha a mesma qualidade de uma escola da cidade, pois o acesso ao mundo tecnológico vai proporcionar ao indivíduo conhecimentos enriquecedores, práticas modernas em sala para aderir a diversidade do mundo tecnológico, além de contribuir para o seu desenvolvimento social, econômico, intelectual e político.

O professor precisa ensinar os seus alunos a utilizar as tecnologias, onde estes conheçam o potencial e os benefícios que elas podem proporcionar. Os alunos, possuindo esses conhecimentos, poderão transmiti-los para seus pais, onde estes poderão facilitar o seu trabalho no meio rural, ademais, podem propagá-las para as famílias e comunidades camponesas. Sobre isso Caldart menciona

[...] pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas [...], por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho (CALDART, 2000, p. 56).

Pode-se aceitar que a escola fomente oportunidades para que o aluno desenvolva habilidades, aproveitando assim o conhecimento que já possuem, aprimorando estes com os dos professores, onde estes deverão utilizar as tecnologias fornecidas pela escola para aprimorar seus métodos de ensino, fazendo com que o aluno tenha mais facilidade para manusear e utilizar estas tecnologias para as práticas pedagógicas em suas diferentes linguagens.

3. Do letramento aos Multiletramentos

“É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958, p. 04).

O termo Letramento é recente no vocabulário pedagógico brasileiro. Embora esteja entre nós a partir de meados da década de 1980, no entanto, só se fez presente no contexto das salas de aula do país a partir da década e 1990. Apresentada de início no Brasil por Mary Kato, esta palavra se tornou, a partir daquele momento, bastante corrente em pesquisas sobre a alfabetização no país.

O termo letramento foi definido por Street (1984), significando, em sua origem, um conjunto de práticas sociais em que estão inclusos os usos da leitura e da escrita com competência, de modo que as pessoas possam circular satisfatoriamente pelos diversos contextos em que a linguagem escrita se manifesta.

Sua rápida aceitação no Brasil pode ser interpretada como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, ultrapassando os domínios do sistema de escrita alfabética que sempre foi a nossa tônica em termos de ensino dessas duas atividades.

Na esfera educacional brasileira, foi por meio das publicações de Magda Soares que passamos a compreender que o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas também o uso dessas habilidades para atender às necessidades e exigências sociais nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Para Soares (2008, p. 16), a palavra letramento, etimologicamente, significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Segundo esta autora, este termo traz a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, dentre outras, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Corroborando este pensamento, Mary Kato (1986, p.7) afirma que

[...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado. Isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Confirmando esta ideia, Kleiman (1995, p. 19) afirma que letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos”. Apesar de ter sido considerada, por muito tempo, como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e aprendido, a escrita não é, propriamente dita, um produto escolar, mas um objeto cultural da humanidade, cumprindo, assim, diversas funções sociais. Ainda segundo esta autora, “[...] o fenômeno de letramento extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Isso significa dizer, portanto, que quanto mais oportunidades e acesso a situações em que as práticas de letramento se façam presentes, mais possibilidades serão ofertadas para a inserção ao mundo letrado.

Nessa perspectiva, Tfouni (1995, p. 10) nos leva a compreender que o letramento, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído e não apenas do ponto da aquisição técnica de transcrição, tem por objetivo “[...] investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”. Ainda sob esse prisma, é preciso compreender que o desenvolvimento de práticas de letramento deve ocorrer em um ambiente social, reformulando, desse modo, antigas teorias, consolidando novas perspectivas pedagógicas, inserindo novos conceitos e possibilidades em sala de aula.

Para Soares (2014), a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais da leitura e da escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, fez emergir com força o uso do termo nos meios acadêmicos.

Conforme Rojo (2009, p. 98), “[...] esse termo também busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, [...] recobrimo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Para esta autora, o letramento se configura como um estado ou uma condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com os diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida, ou seja, o envolvimento nas numerosas e variadas práticas de leitura e escrita postas na sociedade.

Segundo Soares (2014, p.17), nesse conceito está implicitamente a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Isso significa dizer que

[...] o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem como consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística (SOARES, 2014, p. 17-18).

Do ponto de vista histórico, o termo letramento reflete uma mudança nas práticas sociais, ressurgindo novas demandas de uso da leitura e da escrita em contextos sociais. Ainda sobre o termo letramento, Soares o explica como sendo o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades, tais como

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Para Soares, as atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita devem estar associadas ao interesse e ao prazer em ler e escrever, em saber utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrever ou ler de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor.

No entanto, deve-se destacar que o letramento não deve estar desassociado do processo de alfabetização, visto que as lutas por uma alfabetização no campo foi uma conquista que partiram das concepções freirianas a partir da década de 1950, onde os índices de analfabetismo no país ultrapassavam a metade da população adulta brasileira. Tomando a palavra em seu sentido próprio, tem-se como definição de alfabetização, o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2015, p. 15), ou seja, a aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita resultando assim no domínio do sistema de escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2003).

Por esta razão, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem e isso só acontecerá se essas práticas de leitura e escrita, muitas vezes, propostas na escola tiver sentido e significados para os envolvidos nesse processo, articulando assim, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia, levando-se em consideração os determinantes sociais, culturais, políticos e históricos, bem como das funções e fins da aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2015).

Portanto, Soares defende que

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004, P.100).

Partindo desse pressuposto é que se faz necessário compreender os princípios, as concepções e ensino da língua escrita nas diversas situações de aprendizagem para podermos discutir sobre o que significa estar inserido no contexto regulado por seu uso. Logo, compreender que as práticas de alfabetização e letramento englobam, desde as habilidades de transcrever a fala, até as habilidades cognitivas e metacognitivas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem e inserção social. Além disso, para que tenha uma eficácia maior e um sentido, tais habilidades devem ser aplicadas à produção de uma variedade de materiais escritos em contextos sociais. Foi nessa perspectiva que o conceito de letramento passou a ser vinculado a outro fenômeno: o multiletramentos.

4. Os desafios dos multiletramentos nas práticas da Educação do campo

A pedagogia dos multiletramentos ampliou o sentido de alfabetização e criticou as formas tradicionais de letramento, bem como as práticas pedagógicas limitadas a um sistema de letramento padronizado. Nos multiletramentos, o uso da linguagem está centrado em um processo amplo e dinâmico, forjado dentro de contextos culturais. Nessa pedagogia, os estudantes devem ver a si mesmos como sujeitos ativos no processo de mudança social e suas singularidades e multiplicidades são traduzidos em saberes socioculturais. (COPE; KALANTZIS, 2009).

Percebemos com essa pedagogia uma oportunidade para ressaltar a educação do campo, tendo como sujeito um ser que protagoniza sua história de vida, seu contexto e suas práticas, permitindo reflexão, crítica e transformação social, além de inclusão quando pensamos que o acesso às tecnologias e à Internet está presente em todas as zonas.

Assim, posicionam o estudante como construtor ativo do conhecimento e desmistifica o senso de autoridade típico da educação tradicional em que o professor é o detentor dos saberes (INSTITUTO OI FUTURO, 2015). Dentro dessa perspectiva, há um desafio para a escola, a qual deve ser um espaço aberto ao reconhecimento das aprendizagens que cada estudante traz consigo.

Com a Educação do campo, possibilitamos, quanto escola, múltiplos olhares e ações para o desenvolvimento dos sujeitos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, pois suas narrativas, relatos e afazeres diários são enaltecidos durante as práticas escolares. A proposta que viabilizamos com este estudo, seria em potencializar o que já se tem feito com a pedagogia da alternância, educação de jovens e adultos no contexto do campo, como, por exemplo, usar celulares para registrarem seus momentos em Tempo Comunidade e criar um vídeo para ser apresentado em sala; gravar entrevista em vídeo ou áudio com moradores da comunidade para resgatar histórias de tradição oral; acessar Internet para pesquisa de alguns temas da aula; baixar jogos que possam fortalecer as práticas sociais dos alunos ou ainda ajudá-los a ler e escrever melhor a partir da aprendizagem em rede.

Estas sugestões partem do pressuposto que a leitura e a produção de textos não são exploradas outras linguagens, e em caráter multimodal, que estão efetivamente em uso. Assim, o New Lond Group (1996), apresentou um campo conceitual com caminhos para a superação desse tipo de educação (bancária) que ainda perpassa algumas práticas educativas. De acordo com Rojo (2013, p.17) “[...] as culturas são híbridas, dinâmicas e abertas à perpétua transformação em movimento. Não são, portanto, definidas e categorizáveis por marcas essencializadas”. Nesse sentido, não há categorias estanques de sociedade, mas uma diversificação de identidades e discursos, uma fragmentação do sujeito que precisa ser considerado no âmbito educacional, questão defendida pelo campo conceitual dos multiletramentos.

Portanto, a escola precisa desenvolver a habilidade de negociação com a diversidade, inserindo em seu contexto aprendizagens significativas com o apoio das novas ferramentas digitais, bem como oportunizar as diversas possibilidades de letramento na educação do campo. Já no contexto da Cibercultura, a sociedade da diversidade ganha espaço na construção de novas narrativas, na qual o uso de tecnologias digitais permite determinar ou, no mínimo, influenciar o fim da história. Não são apenas expectadores, são atores, usuários, autores e coautores de

conteúdos. Assim, teremos na Educação do campo, vídeos, minicontos multimodais, *blogs*, *fanfics*, fotografias, curtas, áudios, foto-denúncia, vídeo reclamação, dentre outros gêneros possíveis no contexto do campo. Neste contexto, Souza (2006, p.24) fala que

[...] a educação do campo é um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica. Dar continuidade à educação do campo requer a análise das especificidades de cada lugar. O campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos arrendatários, meeiros, posseiros, boias frias. Cada uma das atividades gera experiências e práticas social diversificada, cuja identidade pode ser construída no espaço comunicativo do movimento social e na gestão coletiva de vida na escola. (SOUZA, 2006, p.24).

Tais ideias corroboram o que Rojo (2013) defende, ou seja, a necessidade de construir uma interação entre as múltiplas linguagens extraescolares e as formas escriturais existentes na escola, na busca por sentido, por significação. É nesta ótica que as culturas dos estudantes precisam ser levadas em consideração na construção de sentidos pela escola, mormente, a do campo.

5. Considerações finais

Face ao arcabouço teórico exposto neste trabalho, concluímos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, mediadas pelas inovações tecnológicas precisam fortalecer as vivências que já são desenvolvidas pela população camponesa. Ademais, as trajetórias de vida, as experiências e os conhecimentos da população do campo precisam estar presentes no cotidiano das escolas para que as maneiras de ser e de viver desses grupos sociais se mantenham vivas as suas raízes, principalmente, diante do contexto tecnológico que tem se apresentado no campo, se façam presentes.

Conhecendo toda essa diversidade, os desafios para o uso de tecnologias nas práticas educativas das escolas do campo passam por assegurar o direito de acesso ao conhecimento do campo e também para além do campo. Estas tecnologias viabilizam projetos educacionais organizados com base na integração da realidade, das escolas, das práticas pedagógicas adequadas para um fortalecimento dentro da educação do campo, levando-se em conta que os sujeitos que ali estão inseridos são pessoas que precisam estar atualizadas com as novas ferramentas tecnológicas.

Portanto, acreditamos numa educação do campo em que os espaços educacionais propiciem reflexões acerca das realidades sociais, culturais, políticas e econômicas dos sujeitos envolvidos, trazendo em suas vertentes, possibilidades de uma educação interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica. Destarte, oportunizar a continuidade da educação do campo requer a análise das especificidades de cada lugar. Para isso, é preciso também que as políticas públicas

educacionais vigentes em nosso país vejam a educação do campo, não como algo que mereça ser visto como diferente, mas que respeite as especificidades e peculiaridades de seus sujeitos, considerando assim, os meios para oportunizar a equidade a todos.

É preciso entender que o campo é o lugar da pequena produção, do sem-terra, do posseiro, do indígena, do quilombola, dos atingidos por barragens, dos arrendatários, meeiros, posseiros, boias frias, dos agricultores, dentre muitos outros. Por esta razão, compreender que cada uma das atividades acima gera experiências e práticas sociais diversificadas, cujas identidades podem ser construídas no espaço comunicativo do movimento social e na gestão coletiva de vida na escola.

Finalmente, temos claro que apesar da educação do campo não ser considerada recente no Brasil, a forma de ver esta educação precisa ser ressignificada, pois as mesmas oportunidades oferecidas aos educandos inseridos nos grandes centros urbanos precisam, urgente, serem oportunizadas aos sujeitos do campo. Não modificaremos o campo, mas buscaremos acompanhar as práticas da Cibercultura sem perdemos a essência de se fazer educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coleção cadernos pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra. **Percurso formativo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) Brasília, 2008.

CALDART, R. S, BENJAMIN, C. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, D.F.: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: new literacies, new learning pedagogies: an international journal, v. 4, n. 3, 2009. Disponível: www.multiliteracies.com.br. Acesso em: 15 fev. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54^a ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

FURTADO, E. D. P. **O estado da arte da educação rural no Brasil**. Fortaleza: UNESCO, 2003.

INSTITUTO OI FUTURO. **Arquivo Oi Kabum!** 12 anos: juventudes, experiências e aprendizados em arte e tecnologia. In: PEDROSA, Fernando; LEONEL, Juliana de Melo. Rio de Janeiro: Instituto Oi Futuro, 2015

MARTINS, F. J. **Educação do Campo**: processo de formação social e escolar. São Paulo, 2013.

MOLINA E DE JESUS. **Por Uma Educação do Campo- 5**. Brasília, DF, 2004 Projeto Político Pedagógico, polo 04, p.7.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.

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

ROJO, R. H. R. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. UniversidadeFederal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global , 2004.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação: Universidade do ValeParaíba<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acessado em: 05/06/2018.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.