

CAPÍTULO 24

LETRAMENTO DIGITAL EM TURMAS DE ESCOLAS DO CAMPO

Marciano de Carvalho Batista
Keila Ferreira Baraúna

RESUMO

O advento da era digital ocasionou em conjunto de transformações sociais que impactaram na relação entre os sujeitos e os seus processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o uso das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na educação escolar passou a ser defendido como algo necessário para a formação integral do estudante/sujeito conectado a uma rede de informação e comunicação, que exige dele o domínio de habilidades inerentes ao manuseio de equipamentos eletrônicos e recursos multimídias. Nessa perspectiva, busca-se tratar nessa escrita a respeito do uso das TDIC's nas escolas do campo na promoção do Letramento Digital e dos multiletramentos. Além do mais, esse trabalho tem como atenuar e desmistificar a educação do campo como sendo subalternizada e inferiorizada com relação às escolas localizadas no espaço urbano. Para tal, realizou-se uma pesquisa em aportes teóricos de autores que tratam a respeito das questões de TDIC's nas escolas, Letramento Digital e multiletramentos. Assim, pode-se verificar que as escolas do campo, assim como outras do espaço urbano, são sensíveis e possuem reais condições de promover aulas desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais, mas respeitando ao mesmo tempo as necessidades e condições de acesso aos bens tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Digital. Uso das TDIC's. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 floresceu um novo tempo de avanços tecnológicos que desencadeou um processo de mudança em muitos campos, inclusive, no campo educacional. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC's, bastante popularizadas nos últimos tempos, trouxeram para o campo pedagógico várias inquietações. Entre elas, como incluir as práticas sociais dos alunos nas práticas de ensino dos conteúdos curriculares através dos dispositivos digitais.

O letramento, que precede a nomeada “revolução digital”, é utilizado o ensino da língua materna, tanto para crianças quanto para adultos, sendo definido segundo Soares (2004, p. 14) como “o uso social da leitura e escrita”. Soares (2006, p. 20), ressalta que o letramento é “[...] condição de interação com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções envolvendo tais práticas”, com essa definição pode-se inferir que o sujeito, na atual sociedade, está inserido em diversas práticas de letramento, sendo o letramento digital uma dessas práticas.

Dessa forma, concorda-se com o que defende Rojo (2009), a qual observa que já faz muito tempo que o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, o sujeito interage constantemente com o mundo da leitura e da escrita nos ambientes virtuais, bem como tem contato e produz diversos gêneros digitais. Esse letramento

digital “exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais” (XAVIER, 2011, p. 6).

É nesse campo específico de letramento que se situa essa proposta deste estudo. Trazendo como foco o contexto do espaço rural. A respeito da escolha desse espaço, problematiza-se a imagem histórica e distorcidamente construída acerca do homem do campo; o qual é comumente caricaturado como atrasado, como aquele que não sabe lidar com as novas tecnologias. Assim sendo, este estudo está norteado nos conhecimentos sobre a Educação do Campo propostos por Souza (2006), Caldart (2004), Arroyo (2009), Molina (2010), entre outros.

É importante frisar que, as obras analisadas fazem referência a estudos em escolas do campo e públicas. Pretende-se conversar com outros autores a respeito de como as TDIC's são utilizadas nas escolas localizadas nos espaços rurais como instrumento de promover o letramento digital e a apropriação e construção de outros conhecimentos e habilidades essenciais ao desenvolvimento e interação social por parte dos estudantes que estão inseridos em uma sociedade que reina a tecnologia.

Assim sendo, constata-se a relevância deste estudo, visto que se dá em um contexto de escola pública, na qual os recursos tecnológicos são, por vezes, mais escassos; observando ainda a ênfase para a escola pública do campo, a qual, muitas vezes, é colocada à margem da educação escolar, sendo comumente rotulada como escola de baixa qualidade, onde os estudantes têm uma aprendizagem inferior aos estudantes das escolas urbanas. Tal precarização da estrutura escolar do campo, bem como as condições de trabalho e formação docente são pautas na luta por melhorias na qualidade desta educação, empreendida por Movimentos Sociais e, em especial, o MST (Movimento Social Sem Terra), pioneiro na luta pela Educação dos povos do campo. Conforme diz Arroyo (2006, p. 106) para o MST "o direito à Educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia etc."

Levando ainda em consideração o direito das crianças e jovens de serem educadas no lugar onde vivem, através de uma educação que considere seu contexto sociocultural, tendo em vista o desenvolvimento social e econômico, sem desconsiderar suas especificidades territoriais; rompendo, assim, com a ideia de campo como lugar do atraso, “quintal da cidade” ou lugar condenado à extinção, como muitos pensam.

2. METODOLOGIA

Foi escolhido para a configuração deste trabalho a pesquisa com enfoque qualitativo, descritivo e bibliográfico). A escolha da pesquisa de enfoque qualitativo se justifica no que apresenta Esteban (2010, p. 27) que “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

A pesquisa descritiva, conforme Triviños (1987, p. 110), considera que “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Para a escolha da pesquisa bibliográfica, observa-se os pressupostos de Boccato (2006, p. 266), que percebe que “a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”.

A escolha pela pesquisa descritiva se justifica porque ela reflete um estudo que busca observar, descrever e documentar características, opiniões, atitudes e crenças de determinada população ou fenômeno proporcionando maior familiaridade com o problema, objetivando torná-lo mais compreensível ou sugestivo a hipóteses (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de materiais já publicados em artigos científicos e sites de internet. Segundo Cervo *et al.* (2007, p. 61), trata-se de “um procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. É o alicerce que sustenta toda pesquisa científica e, portanto, para que seja possível avançar em um determinado campo do conhecimento é necessário primeiro conhecer aquilo que já foi investigado por outros pesquisadores e quais são as carências do conhecimento acerca daquele assunto.

Especificamente, optou-se para a coleta dos dados nos embasar na pesquisa bibliográfica narrativa. Esse procedimento se caracteriza por ser mais aberto no processo de coleta de dados. Assim, têm-se a proposta em base nos estudos de Cordeiro *et al.* (2007) e Ribeiro (2014), para eles, esse tipo de pesquisa apresenta procedimentos menos rigorosos no levantamento dos dados no ato da seleção da bibliografia, sendo mais subjetiva a interferências que podem ser realizadas.

Ainda conforme Ribeiro (2014), por meio da revisão narrativa, tem-se como preocupação central e primária o fornecimento de “sínteses narrativas. A revisão narrativa está

relacionada com os estudos que descrevem o Estado da Arte de um tema ou assunto específico, sob a ótica teórica ou de um determinado contexto.

Embora na revisão narrativa não haja necessariamente a busca metodologia das referências, nem as fontes de informações, nem tampouco os critérios estabelecidos para selecionar os escritos, estabelece-se para a seleção alguns critérios com objetivo de melhor nortear a escolha das leituras.

A escolha das leituras se deu de forma mais ampla, incorporando livros, capítulos de livros e artigos. Não foi definido um recorte temporal. As leituras foram selecionadas a partir de bibliografias indexadas na CAPES. Utilizou-se como base de dados o Scielo e Google Acadêmico.

A pesquisa nas bases de dados se deu a partir das palavras: Pandemia, COVID-19, aulas remotas e TDIC's na sala de aula. Em seguida, analisou-se inicialmente o resumo, palavras-chaves e introdução das leituras selecionadas. Não se definiu uma quantidade exata de leituras a serem examinadas, a escolha foi feita de forma mais subjetiva, considerando quais seriam pertinentes para atender a demanda e necessidade. Dessa forma, as bibliografias selecionadas atenderam a necessidade da pesquisa, e embasaram a discussão empreitada, respondendo ao objetivo.

Dessa forma, a pesquisa toma como base os pressupostos de Ribeiro (2014), ao salientar que as revisões narrativas não informam as fontes de informação utilizadas, o método de busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. São, basicamente, análises da literatura publicada em livros, artigos de revista impressos ou digitais, baseados na interpretação e análise crítica do autor [...]. (RIBEIRO, 2014, p. 676-677).

Por fim, para analisar os dados coletados nos escritos bibliográficos, tomou-se como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2004, 2011). Segundo a autora, “a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 24).

3. REVISÃO TEÓRICA

3.1 Educação do campo no contexto dos multiletramentos

O conceito de Educação do Campo remete a uma modalidade de ensino que tem como foco a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no espaço rural. Anteriormente designada de Educação Rural, a Educação do Campo passou a ganhar espaço no âmbito das

discussões sobre políticas públicas a partir do processo de redemocratização do Brasil, ganhando visibilidade e força a partir da década de 90.

Caldart (2007) observa que, entre outros motivos, a Educação do Campo

[...] nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2007, p. 2).

A luta por uma educação que estivesse vinculada à necessidade e a um projeto da população do campo se fortaleceu mediante a ação dos movimentos sociais do campo, que levou à realização de debates, como a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que resultou na promulgação de leis que se tornariam marcos legais da Educação do Campo, como a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a qual afirma em seu Artigo 2º (Parágrafo Único), que 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 (CNE/CEB 1, 2002).

A partir da análise desse trecho da resolução supracitada, percebe-se que esta favorece a implementação de práticas pedagógicas que atentem para o aspecto da contextualização, ao mesmo tempo em que deve estar em consonância com o constante movimento de transformação que ocorre no âmbito da ciência e das tecnologias.

De forma dialógica, conforme observa Colares *et al.* (2018), a Educação do Campo deve servir ao sujeito (aluno) de

[...] instrumento de preparação para a vida numa perspectiva de mundo atualizado, 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. (OLIVEIRA, 2018 *et al.*, p. 5).

De tal maneira, no que diz respeito ao ensino de língua materna, deve-se levar em consideração o trabalho com repertórios textuais que demandam habilidades voltadas não só para o letramento de forma tradicional, ou seja, que passem a considerar os multiletramentos, os quais se tornaram emergentes com o advento das TDIC's.

3.2 Letramentos e multiletramentos

De acordo com Scribner e Cole *apud* Terra (2012):

[...] letramento designa um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento (SCRIBNER; COLE *apud* TERRA, 2012).

Dessa maneira, para ser considerada letrada a pessoa precisa, não somente, dominar a capacidade individual de ler e escrever, mas sim saber se valer das variadas possibilidades do sistema de escrita em diferentes situações de comunicação, considerando seus usos nas diversas atividades humanas.

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC's, impactou diretamente sobre a forma que o sujeito lida com a escrita na era da tecnologia, fazendo surgir um outro conceito de letramento: o letramento digital, o qual, segundo observa Xavier (2011, p. 3) “[...] é compreendido como a aquisição de um conjunto de habilidades para ler, escrever e interagir com a mediação de equipamentos digitais (computador *off* e *on-line* e telefone celular).”

Em 1996 um grupo de pesquisadores sobre letramentos se reuniu na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), e foram além nessa compreensão de letramento digital. Na ocasião, discutiram sobre a forma que as TDIC's impactaram na constituição dos portadores de informações contemporâneos (textos, hipertextos, entre outros), chegando à conclusão de que pelo fato destes possuírem características multimodais e multissemióticas – serem compostos por muitas linguagens, modos e semioses - o leitor precisaria dominar múltiplas competências leitoras. A partir desse ponto criou-se o conceito de multiletramentos para designar todas as práticas do sujeito que lança mão de diferentes elementos linguísticos na compreensão e na emissão de mensagens que circulam em diferentes ambientes virtuais.

Segundo Rojo (2013)

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p. 6).

É notório o fato de que a globalização trouxe desdobramentos para as relações humanas e as suas formas de comunicação. Nesse contexto, a linguagem se ampliou de um modo no qual o sujeito não deve, apenas, saber fazer uso de sua língua/idioma em diferentes contextos sociais, mas precisa, sobretudo, compreender e saber produzir textos multimodais e multissemióticos para atender à demanda dos multiletramentos, pois, conforme pontua Canclini *apud*. Rojo (2012):

[...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (CANCLINI *apud* ROJO, 2013, p. 13).

3.4 A escola enquanto espaço para o desenvolvimento dos multiletramentos

O surgimento de novas práticas e competências leitoras chama a atenção para a função da escola enquanto um espaço formal de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Frente a essa nova realidade, cabe a essa instituição criar as condições necessárias para a inserção dos estudantes (sujeitos, acima de tudo) na cultura dos multiletramentos.

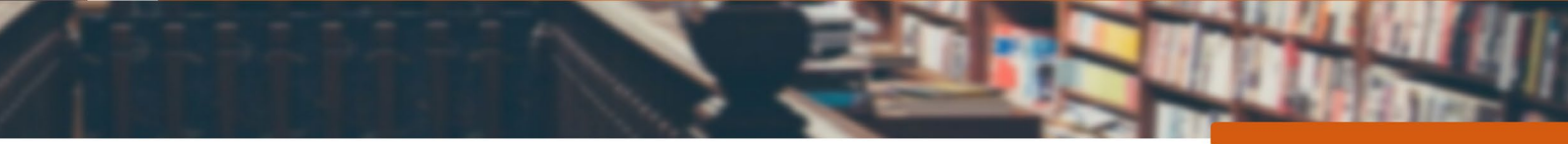
No manifesto de 1996, o grupo de pesquisadores de Nova Londres já sinalizava para a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, afirmando que a escola deveria

[...] tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente devido às novas TIC’s, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (CANCLINI *apud* ROJO, 2012, p. 12).

Lima *apud* Santiago e Rohling (2016,) observa, nesse sentido, que:

[...] a pedagogia dos multiletramentos precisa de uma compreensão das manifestações e do funcionamento social para dar conta das diversidades culturais e semióticas que podem ser manifestadas no ciberespaço, porque estes combinam linguagem e críticas sociais com sentimento de conexão com outras pessoas (LIMA *apud* SANTIAGO; ROHLING, 2016, p. 6).

Nessa perspectiva, a escola precisa incorporar em suas práticas pedagógicas novas possibilidades de letramento crítico e democrático, com foco nos letramentos multissemióticos exigidos pelos textos digitais da contemporaneidade, num esforço em capacitar os estudantes para lidar com os mais variados tipos de discurso, fazendo-os perceber os valores, as intenções, as estratégias, os efeitos de sentido, as ideologias e as significações presentes nos textos multimodais e multissemióticos.



Dessa maneira, além de aproximar os sujeitos da aprendizagem dos elementos culturais de sua época, a educação escolar pode direcionar um olhar sobre esse sujeito, fomentando a sua necessidade social de transitar por diferentes ambientes virtuais através do uso das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Um aspecto que faz toda a diferença nessa relação – que possivelmente já é um fator determinante para o uso das TDIC's no contexto escolar – é o fato de parte dos estudantes já se utilizarem dessas tecnologias e se comunicarem fazendo uso das linguagens multimodais e multissemióticas.

Cotidianamente e de modo informal, uma considerável parte dos estudantes se utilizam das mídias sociais para compartilharem e, em alguns casos, produzirem diversos materiais publicados a partir dos chamados *posts*. Nessas formas de comunicação, lançam mão de variados aplicativos como câmeras de celulares, editores de imagens e de textos, gravadores de áudios e de uma gama de recursos que possibilitam o uso e a combinação de elementos visuais, sonoros e escritos sem um único suporte. Como resultado de todo esse processo, eles apresentam um material que pode lhes servir para finalidades diversas, sejam elas: expressar ideias, defender discursos ou, simplesmente, auto afirmar sua imagem perante o meio social em que se encontra inserido com algo que faz sentido naquele espaço/tempo em que circula.

Esse mesmo processo pode ser incorporado às práticas pedagógicas no ensino de língua materna através de atividades que, primeiramente, aproximem os estudantes, por meio de textos contemporâneos, com forma sistematizada e reflexiva, ou seja, de modo analítico, no qual os discentes tenham oportunidades de identificarem as características dos gêneros, bem como de compreenderem suas finalidades e funcionalidades; e, em seguida, que os motivem a se tornarem produtores desses gêneros, evidentemente, utilizando-se das TDIC's durante todo esse processo.

Considerando todos esses pontos, Roxane Rojo (2020), observa que a educação escolar precisa repensar a sua prática e traçar estratégias a partir das quais as novas linguagens, tecnologias e culturas, que os estudantes já dominam no espaço virtual, possam, de fato, permear os currículos escolares; numa dinâmica onde os recursos multimodais e multissemióticos possam se unir em suportes compostos de elementos de diferentes épocas (clássica/contemporânea) e de diferentes culturas (popular/de massa/erudita).

Assim sendo, os sujeitos da aprendizagem terão as condições necessárias para se tornarem: usuários funcionais dessas tecnologias e letramentos, uma vez que terão competência

técnica e conhecimento prático para isso; criadores de sentidos, pois terão oportunidades para compreender como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam; analistas críticos, porque serão capazes de entender que tudo o que é estudado é fruto de seleção prévia; e, sobretudo, transformadores, pelo fato de saberem usar o que foi aprendido de novos modos.

3.5 Os multiletramentos na escola do campo

Segundo o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, em seu Artigo 1º, entende-se por escola do campo “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” Entretanto, vale salientar que, na maioria dos casos, essas escolas se encontram afastadas da área urbana e, geralmente, concentram uma população bem pequena.

Em se tratando do público que cursa o Ensino Fundamental II nessas escolas do campo, muitos são provenientes de classes multisseriadas, ou seja, classes que agregaram alunos de várias séries\anos juntos, independente dos níveis de aprendizagens, algo que é visto de forma positiva, pelo fato de garantir aos sujeitos o direito de ter uma escola perto de sua casa. Entretanto, conforme observa um artigo publicado pelo *site* Todos pela educação, em 2018

As classes multisseriadas trazem uma nova dificuldade para a atividade docente: como trabalhar em uma sala extremamente heterogênea contemplando todos os alunos, independente do nível de conhecimento de cada um. Nesse contexto, as maiorias dos professores têm dificuldades de realizar atendimento individual aos estudantes e planejar as aulas de quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para uma mesma turma. (Todos pela educação, 2018).

No que se refere ao professor, esse, na maioria das vezes, precisa percorrer muitos quilômetros e enfrentar obstáculos de diferentes ordens, como estradas em péssimas condições de tráfego, além de fatores climáticos, por vezes desfavoráveis, por exemplo, as fortes chuvas. É importante frisar que esses aspectos são elencados como fatores que podem interferir na qualidade da aula que é ofertada por esse profissional, que, desgastado por tais fatores, pode propor atividades que não exijam tanto do estudante, desfavorecendo o fazer pedagógico em relação à aprendizagem dos discentes.

Sobre os aspectos físicos e estruturais dessas escolas, observa-se que em muitos casos, não se oferece as condições mínimas para um bom funcionamento das atividades escolares; segundo os dados do INEP coletados em 2016, 9,9% das escolas rurais não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água.

Essa precarização da estrutura escolar do campo, bem como as condições de trabalho e formação docente são pautas da luta por uma educação do campo de qualidade, empreendida pelos Movimentos Sociais, em especial pelo MST (Movimento Social Sem Terra), o qual é pioneiro na luta pela Educação dos povos do campo.

Movimentos como esse reivindicam, entre diversos pontos, o direito à educação das crianças e dos jovens do campo, defendendo que estes sejam educados no espaço onde moram, pois

[...] 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 (COLARES; COSTA; SOUZA, 2018, p. 05).

Dessa maneira, os movimentos camponeses buscam, por meio de suas lutas, romper com a ideia que concebe o campo como um lugar do atraso, “quintal da cidade ou lugar fadado à extinção”.

Feitas essas ponderações, parte-se para a reflexão acerca das práticas dos multiletramentos nas escolas do campo e, nesse sentido, cabe destacar, em primeiro lugar, o papel do professor nesse processo de promoção de uma pedagogia voltada para a perspectiva dos multiletramentos. Sendo ele o responsável por propiciar momentos nos quais os estudantes tenham contato com as TDCI's, conhecendo o potencial destas, bem como os benefícios que podem proporcionar àqueles que lançam mão de suas funcionalidades; cabe ainda ao docente fomentar experiências que proponham novas formas de lidar com a linguagem, mostrando que seu uso

[...] 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 (COLARES; COSTA; SOUZA, 2018, p. 09).

A Educação do Campo aliada ao uso das TDIC's tende a fortalecer o ensino-aprendizagem dos sujeitos com atividades nas quais se utilize de recursos multimodais e multissemióticos para enaltecer as vivências do homem do campo no passado e no presente, seja através de vídeos, imagens, entrevistas, *podcasts*, entre outros suportes lingüísticos que sejam capazes de registrar momentos do cotidiano dos estudantes e de suas famílias, de destacar elementos culturais da comunidade e de resgatar histórias que fazem parte da sua tradição oral.

Uma proposta de trabalho que considera o uso de equipamentos tecnológicos, como o celular, para registrar as vivências das populações camponesas, e de ambientes virtuais – tais como *blogs* e redes sociais – para a divulgação destas, além de valorizar a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ainda permite que eles produzam textos por meio de linguagens que estão em voga na era da cibercultura. Sobre essa concepção de ensino, Rojo (2012, p. 17) observa que “[...] as culturas são híbridas, dinâmicas e abertas à perpétua transformação em movimento.”

Ademais, é importante destacar que o trabalho com as TDIC's, no contexto da Educação do Campo deve perpassar as práticas anteriormente citadas, no sentido de possibilitar ao estudante um domínio abrangente dessas tecnologias e ferramentas de comunicação e estudo. Práticas que favoreçam o acesso à internet, para a realização de pesquisas sobre assuntos relacionados às aulas; a execução de downloads seja de jogos ou de outros aplicativos com finalidades pedagógicas; e a interação em ambientes virtuais, que levam os estudantes a compartilharem informações e conhecimentos, viabiliza uma formação alinhada aos princípios dos multiletramentos.

Nesse sentido, Colares *et al.* (2018) chamam a atenção para o fato de que

[...] 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 conteúdo. 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 (COLARES *et al.*, 2018, p. 10-11).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto tinha como intuito se debruçar na discussão em torno das práticas de letramentos em escolas do campo intermediadas pelas TDIC's.

Dessa maneira, percebeu-se ser bastante favorável o uso das TDIC's na escola do campo porque apresenta um leque imenso de aprendizagens a esses sujeitos. Considerando-se o fato de que o acesso à tecnologia por parte do homem do campo tem se tornado uma realidade, bem como a questão da estruturação física dessas escolas convergirem para o uso das TDIC's no seu ensino.

Este estudo se tornou relevante porque ficou claro que as práticas de letramentos digitais são possíveis no contexto de uma educação do campo, desmistificando a ideia já trazida nos referenciais teóricos de um olhar de coitados para o sujeito que estuda em escolas rurais.

Espera-se que com esse estudo, outros possam ser desenvolvidos referentes ao uso das TDIC's em escolas do campo, ainda há poucas literaturas referentes aos multiletramentos e letramentos digitais na esfera da educação do sujeito do campo. Dessa forma, além de poder se dar continuidade aos estudos já existente e em andamento, é preciso que seja ainda mais investigado como ocorrem as práticas dos diversos letramentos em sala de aulas das escolas inseridas nos espaços rurais.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. *CEDES* [online]. 1997, vol.18, n.43, pp.46-57, 1997. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>. Acesso em: 20/12/2022.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Lisboa: Edições 70, 2004/2011.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 20/12/2022.

BRASIL, **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2010. Seç. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso: 13/12/2022.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. Pearson Prentice Hall, 2007.

COLARES, G. S.; COSTA, M.; SOUZA, E. Multiletramentos na Educação do Campo. **Revista Projeção e Docência**. V.9, nº2, 2018. p.130.: Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/projecao3/article/view/1125>. Acesso: 15/12/2022.

CONSELHO, N. de E. C. de E. B. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Presidente: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Sec. 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12/12/2022.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**, 2020.

ESTEBAN, S. M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, J. J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas** - Educação, v. 10, n. 1, p. 25-40, 6 set. 2020. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em 12/12/2022.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150309>. Acesso em 12/12/2022.

ROHLING, N.; SANTIAGO, L. P. Multiletramentos e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas de leitura e escrita da Educação Básica. **Cadernos PDE**, v. 1. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_utfpr_lucineiapavaosantiago.pdf>. Acesso em 13/12/2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

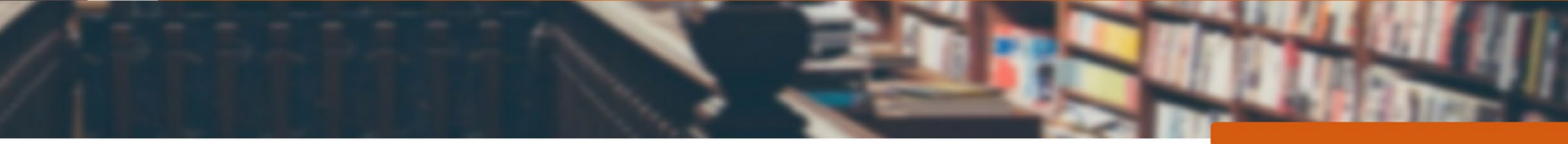
ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, v.29 n°1: São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502013000100002#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20o%20letramento,las%20%C3%A0s%20capacidades%20valorizadas%20e. Acesso em 12/12/2022.



TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio (UNISINOS)**, v. 9, p. 1-16, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 20/12/2022.