



NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ALUNOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS VISUAIS NUMA PERSPECTIVA SULEADA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE EDUCACIÓN DEL CAMPO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICACIONES DE LAS LITERATURAS VISUALES EN UNA BREVE PERSPECTIVA

AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES OF STUDENTS AND TEACHERS OF COUNTRYSIDE EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: IMPLICATIONS OF VISUAL LITERATURES IN A SHORT PERSPECTIVE

Wellington Rildo da Silva Marques¹

Resumo:

Apresenta-se neste artigo resultados de pesquisa cujo objetivo central se delineou em refletir sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na trajetória escolar de alunos e professores do contexto da Educação do Campo com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e injustiças sociais aos quase 30 milhões da população do campesino, “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas”, que ao longo do tempo ficaram à margem da sociedade, silenciados e esquecidos nas políticas públicas e nas discussões de esfera educacional. A noção de letramentos visuais como proposta de estudo situado neste estudo vem empreendidos pelas narrativas autobiográficas visuais e escritas ancorados numa perspectiva Suleada com implicações sobre os efeitos da pandemia que invadiu o Sul Global complexificando o outro lado das linhas abissais modernas. A escolha por uma abordagem teórico-metodológica, de natureza qualitativa bibliográfica e interpretativa foram responsáveis para fundamentar a pesquisa, bem como auxiliar na leitura das narrativas visuais e escritas. Os aportes teóricos a partir de estudos desenvolvidos subsidiaram a pesquisa orquestrando outras vozes no decorrer do texto. Os resultados obtidos demonstraram, principalmente no período de maior duração da pandemia que os professores e alunos do contexto campesino ficaram desassistidos, sem que as mínimas condições fossem lhes oferecidos para que o ensino e a aprendizagem fossem efetivamente garantidos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Letramento Visual; Pandemia.

¹ Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino. Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2307-020X> e-mail: wellingtonrildo@gmail.com.

Abstract:

This article presents research results whose central objective was to reflect on the impacts of the Covid-19 pandemic on the school trajectory of students and teachers in the context of Rural Education, in order to understand the relationships of power, inequality and social injustices to the nearly 30 million people of the peasant population, “incorporating the peoples and space of the forest, livestock, mines, agriculture, fishing, caíçaras, riverside communities, quilombolas, indigenous peoples and extractivists”, which over time became on the margins of society, silenced and forgotten in public policies and discussions in the educational sphere. The notion of visual literacies as a study proposal situated in this study is undertaken by visual and written autobiographical narratives anchored in a Suleada perspective with implications on the effects of the pandemic that invaded the Global South, complexifying the other side of modern abyssal lines. The choice for a theoretical-methodological approach, of a qualitative bibliographical and interpretative nature, was responsible for supporting the research, as well as helping in the reading of the visual and written narratives. Theoretical contributions from developed studies subsidized the research by orchestrating other voices throughout the text. The results obtained showed, especially in the longer period of the pandemic, that teachers and students in the rural context were left unassisted, without the minimum conditions being offered to them so that teaching and learning were effectively guaranteed.

Keywords: Rural Education; Visual Literacy; Pandemic.

Resumen:

Este artículo presenta resultados de investigación cuyo objetivo central fue reflexionar sobre los impactos de la pandemia de la Covid-19 en la trayectoria escolar de estudiantes y docentes en el contexto de la Educación Rural, con el fin de comprender las relaciones de poder, desigualdad e injusticias sociales frente a la población. casi 30 millones de personas de la población campesina, “incorporando la gente y el espacio de la selva, ganadería, minas, agricultura, pesca, caíçaras, comunidades ribereñas, quilombolas, pueblos indígenas y extractivistas”, que con el tiempo quedaron al margen de la sociedad, silenciados y olvidados en las políticas públicas y discusiones en el ámbito educativo. La noción de alfabetizaciones visuales como propuesta de estudio situada en este estudio es asumida por narrativas autobiográficas visuales y escritas ancladas en una perspectiva Suleada con implicaciones sobre los efectos de la pandemia que invadió el Sur Global, complejizando el otro lado de las líneas abismales modernas. La elección por un abordaje teórico-metodológico, de carácter cualitativo bibliográfico e interpretativo, fue responsable de sustentar la investigación, además de auxiliar en la lectura de las narrativas visuales y escritas. Aportes teóricos de estudios desarrollados subsidiaron la investigación orquestando otras voces a lo largo del texto. Los resultados obtenidos mostraron, especialmente en el período más largo de la pandemia, que los docentes y estudiantes del contexto rural quedaron desatendidos, sin que se les ofrecieran las condiciones mínimas para que la enseñanza y el aprendizaje estuvieran efectivamente garantizados.

Palabras clave: Educación Rural; Alfabetización visual crítica; Pandemia.

Introdução

De fato, a devastadora crise sanitária provocada pela pandemia da covid-19, causada pelo vírus SARS-Cov-2 ou Novo Coronavírus, desde março de 2020, ocasionou complexas e destemidas repercussões, “[...] não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemiologias [...]” (PORTAL FIOCRUZ, 2020).

Com a expansão da pandemia, os territórios marginalizados, inevitavelmente foram alvos diretos de uma pandemia em que o vírus não usou de benevolência, não sendo, portanto, democrático. Aliás, “Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo”. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 7). Esta importante nota, reafirma o quanto as favelas, periferias e interiores do Brasil foram indistintamente afetados por um vírus que acentuou ainda mais as linhas abissais das diferenças.

Por um lado, as margens consideradas ineficientes e deficientes - as áreas rurais, demarcadas pelas terras quilombolas, indígenas e ribeirinhos se tornaram completamente expostas a perversa desigualdade social e econômica entre as classes sociais, que (sobre)vivem do lado de lá da linha invisível, “[...] as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71). A realidade desse paradigma é que “[...] A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente [...]” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Diante desse cenário caótico, a visível e nítida situação afetou diretamente a educação, em se tratando de uma envergadura de maior alcance, e especificamente à educação do campo que de todas as formas foi profundamente atingida pela pandemia da covid-19 e mais uma vez alvo da invisibilidade e descaso do poder público. Com precisão vale destacar que o contexto campesino ao longo de décadas esteve tão associado “[...] a uma concepção determinista e discriminatória de atraso e retrocesso [...]” (BEZERRA NETO, 2015, p. 179), e como paradigma socioterritorial de lutas e re-existência “[...] sempre foi relegad[o] a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária [...]” (LEITE, 2002, p. 14).

O raciocínio que conduziram as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa foi delineado sob a perspectiva SULEada com implicações cunhadas nas Epistemologias do Sul, ou seja, uma epistemologia lastreada em diferentes modos e maneiras que se complementam concomitantemente, “aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul” (SOUSA SANTOS, MENESES, 2009, p. 9). Partindo desses pressupostos o objetivo central deste estudo é refletir sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na trajetória escolar de professores e alunos, situados no contexto da Educação do Campo.

Do ponto de vista da estrutura da pesquisa, além da introdução e considerações finais, a mesma foi organizada da seguinte forma: na primeira seção desenvolvi uma reflexão pautada na concepção teórica relacionada ao letramento visual, onde inicialmente apresentei uma visão panorâmica do letramento. Na segunda seção, o enfoque delineado foi tangenciado nos aspectos histórico-sócio-culturais na qual se insere não só como modalidade educacional, mas também como um projeto de estado-nação que merece ser visto e atendido por políticas públicas específicas. Já na última seção, me propus a desenvolver um raciocínio pautado nas narrativas (visuais e verbais) autobiográficas de professores e alunos como recurso que auxiliaram no trabalho de análise e reflexão crítico-reflexiva.

Letramento visual numa perspectiva Sulear

Trabalhar com imagens é articular idas e vindas no tempo, inventando mundos e narrando histórias. É escolher e organizar fluxos imagéticos que se espalham no tempo, realidades múltiplas que se constroem, ficções que se tornam realidades. Ao pensar com imagens, buscamos possibilidades de promover outros espaços e ideias, extraíndo dos fluxos do tempo oportunidades de ensinar, aprender, socializar, politizar, educar e criticar nos contrapondo a homogeneidades históricas, artísticas e educacionais. Graças às temporalidades, construímos, recuperamos, re-visamos, disputamos, atualizamos e renovamos sentidos e significados. (MARTINS, 2013, p. 85 apud ALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 294).

À guisa de arcabouço teórico, ainda que de forma panorâmica, busco mobilizar nesta seção uma reflexão baseada nos estudos dos letramentos consubstanciada às narrativas de alunos e professores do contexto da educação do campo, a partir da seleção de um conjunto de imagens que foram veiculadas por várias mídias digitais no período da pandemia da Covid-19.

Para começo de conversa, pretendo assinalar que desde a constituição do campo de estudos relacionados ao letramento, especificamente nas décadas de 1970-1980, diversas posições de correntes teóricas desenvolvidas por pesquisadores e estudiosos que compreendiam o letramento como uma questão sócio-política e, portanto, ideológica constataram que “letrar não equivale simplesmente a ensinar a ler e escrever, pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte” (BAPTISTA, 2010, p. 120).

Na década de 1990, os Novos Estudos do Letramento, numa perspectiva sociocultural da escrita, foram propostos pelo grupo de Nova Londres, composto por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, que em 1996, se reuniram na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea, que a partir daí, de acordo com Street (2003), passaram a compreender que os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que,

representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os [New Literacy Studies] – NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p. 1 apud TERRA, 2013, p. 34).

Levando em consideração essa perspectiva de letramento atrelada às práticas sociais de linguagem, considero pertinente esclarecer que a perspectiva do letramentos visual, vista atualmente como uma proposta renovada aos estudos da linguagem como prática social situada, tem se destacado como uma vertente teórica emergente “[...] entendido como habilidade de perceber o que está explícito em um texto visual, assim como a capacidade de interpretar e entender outros níveis de raiz subliminar, inseridos propositadamente, com suas mensagens cifradas e/ou dissimuladas, ou seja, as mensagens que ali subjazem. (XAVIER, 2015, p. 54).

Com o intuito de ampliar a discussão no que se refere ao Letramento Visual, uma característica na qual considero importante mencionar é que ele possui um caráter “[...] interdisciplinar, pois usa nos seus processos interpretativos teorias e abordagens de campos diversos, como literatura, ciências sociais, história da arte, antropologia e estudos da mídia” (MIZAN, 2019, p. 189). Em consonância com Mizan (2019) a respeito dessa instigante observação, reitero esse raciocínio pontuando que,

para quem o letramento visual se insere na perspectiva da educação linguística crítica, “pois não só considera a multiplicidade semiótica presente nas diferentes linguagens e forma de texto (verbal, visual, literário musical e outros), mas também rejeita as dicotomias conceituais entre o acadêmico e o popular, entre a produção cultural do centro e da imagem” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 123).

Ainda nessa linha de raciocínio, em que o Letramento Visual vem se tornando cada mais relevante por pesquisadores e educadores de diversas áreas, em especial entre os linguistas, Ferraz (2014) um dos pesquisadores desta área reforça que, o Letramento Visual tem se tornado,

[u]m campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento. (FERRAZ, 2014, p. 21 apud PAIVA; LIMA, 2018, p. 193).

Nesse sentido, trazer à baila as narrativas de alunos e professores, a partir da compreensão relacionada ao Letramento visual [...] “entendido como habilidade de perceber o que está explícito em um texto visual, assim como a capacidade de interpretar e entender outros níveis de raiz subliminar, inseridos propositadamente, com suas mensagens cifradas e/ou dissimuladas, ou seja, as mensagens que ali subjazem” (XAVIER, 2015, p. 54), me fizeram recorrer às narrativas (auto)biográficas escritas e visuais, “que buscam fazer o sujeito a um voltar para si, para tirar lições e aprendizados plausíveis, de seus percursos e experiências tecidos [...]” (MORAIS, 2022, p. 21). Ainda sobre o exercício e a relevância de narrar histórias e memórias, o autor sinaliza que,

nesse entrelaçamento, pode ser percebido como o sujeito passou a dar sentido ao que viveu e como consegue se perceber, fazendo (auto)críticas, tirando lições e aprendizados, e construindo conhecimentos que se relacionam tanto à disciplina, ao curso, ao conhecimento histórico, a sociedade, educação, tempo, vida e formação humana e de outros tantos contextos (MORAIS, 2022, p. 40).

A Educação do Campo como emergência social e cultural

Há um *gap* entre o meio urbano e o meio rural brasileiro. Apesar da “Revolução Verde”, vivenciada no campo entre os anos 1960/1970, o meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 7).

Nesse tópico pretendo apresentar uma reflexão sobre a educação do campo, com enfoque nos aspectos histórico-sócio-culturais na qual se insere não só como modalidade educacional, mas também como um projeto de estado-nação que merece ser visto e atendido por políticas públicas específicas, contínuas e efetivas. A princípio considero importante assinalar o que se entende por Campo, enquanto território ideológico de lutas no enfrentamento por direitos equitativo e igualitário:

O campo consiste em espaço de trabalho e de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, em condições análogas ao escravo; do trabalho sazonal

associado à agroindústria ou agronegócio; espaço de terras para reserva de valor; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores e espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza (VENDRAMINI, 2007 apud GOULART; PREVITALI, 2015, P. 11).

Considerando essa perspectiva do contexto campestre, enquanto território marcado pela diversidade social, econômica e cultural, de certa forma a realidade do cenário brasileiro ao longo de uma trajetória histórica deixou demonstrado que as populações do campo, seus valores, sua cultura e seus princípios ficaram esquecidos, à margem, fora da agenda de políticas públicas e dos diversos debates e discussões nunca foi considerada como pauta protagonizada. Para Souza (2020, p.105), “a luta das populações do campo por uma educação de qualidade e contextualizada às realidades locais é marcada pelo descaso e desinteresse dos governos”.

Os estudos desenvolvidos por Frigotto demonstram que,

ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo? Uma interrogação que remete à outra: por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p. 29)

Embora as Epistemologias do Norte Global, tenha suprimido a Educação do Campo, como um projeto de Nação, isto pelo que a valorize e resgate de seus princípios, compreendendo os sujeitos e suas práticas, a partir de suas especificidades, ainda assim, a resistência dos movimentos sociais sob fortes tensões e conflitos não permitiram que a educação do campo fica relegada ao enquadramento sócio-político e cultural. Isto porque,

A Educação do Campo por ser considerada como um fenômeno da realidade brasileira protagonizado pelos trabalhadores e suas organizações, visa a incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas até em busca da efetivação de um projeto com características próprias (CARDART, 2004, p. 51)

No entendimento de Piccini e Betto (2018),

A Educação do Campo pode ser entendida como o resultado de um processo social que envolve diferentes agentes que acreditam no direito da população do campo em ter uma educação de qualidade e contextualizada. Desta forma, é resultado da força da sociedade e dos movimentos sociais em exigir que o poder público garanta um direito: o direito à Educação do Campo (PICCIN; BETTO, 2018, p. 98)

Embora o Brasil possua legislação relativamente avançada em termos de direitos educacionais (HADDAD, 2012 apud SILVA; MORAES), inclusive no que se refere à educação (a ser) destinada aos povos do campo, afirma que seu cumprimento está aquém do necessário para fins de alcance de patamares adequados para que se atinjam resultados satisfatórios em termos de conhecimentos técnico-acadêmico-científicos.

Segundo Souza (2008), foi com a Constituição de 1988 que a educação se fortaleceu na legislação como sendo para todos, isso foi reflexo de um momento histórico em que os movimentos sociais ganharam força. A título de exemplificação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB passou a garantir a oferta da educação básica para a população rural, de maneira que os sistemas de ensino pudessem prover as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente,

- I – conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Sem dúvida esta conquista foi um sinal de demonstração de significativos avanços a partir dos marcos legais brasileiros, que inclusive, resulta como fruto das intensas lutas dos movimentos sociais, em relação à educação do campo que por meio da promoção de campanhas e movimentos acirrados vem fortemente aguerridos para promover uma mudança em relação às “[...] concepções educativas para os povos do campesinato [que] ainda se apresentam como determinações estigmatizadas, no qual o rural, posto historicamente como sinônimo do atraso, ainda permanece como uma condição que define o campo e as suas múltiplas formas vidas e de produção” (SOUZA, 2017, p. 60).

Ainda nessa linha de pensamento, considerando a luta e organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no que tange ao interesse dos movimentos sociais sobre a efetivação de políticas públicas, uma conquista importante foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que de acordo com o Parecer nº 36/2001² e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, passou a

² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

considerar o contexto campesino como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1). Essas diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, na medida em que incorporam reivindicações dos movimentos sociais vinculados aos povos do campo.

Ainda sobre a emergência social e cultural entre outros direitos relacionados à Educação do Campo, outros marcos legais quando sancionados passaram a reafirmar a Educação do Campo voltada para a dignidade humana, com qualidade e contextualizada com o meio de vida dos educandos e das educandas. O Parecer nº 36 de 2001, por exemplo, preconiza o reconhecimento da educação do campo, a partir da diversidade sociocultural e do direito à igualdade e à diferença, bem como a proposição de medidas de adequação da escola à vida no campo, o referido documento menciona o seguinte,

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a parti de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 a 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo [...] Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (SECADI, 2007, p. 10-11).

Em face desses discursos legais, dentre outros que tratam da Educação do Campo, ainda assim é importante perceber que o reconhecimento de que o campo possui características diferenciadas do contexto urbano é inegável. A ruptura com a concepção de que o campo é extensão, ou reflexo, do urbano possibilita considerá-lo nas suas peculiaridades, dinâmicas e potencialidades. As desigualdades entre as áreas rurais e urbanas principalmente na América Latina são rigorosas. Os territórios rurais têm maior dificuldade de acesso à saúde, educação e oportunidades de emprego.

Espaços Suleados³: o território da educação do campo nas linhas abissais

SULear é mais um posicionamento crítico em relação às marcas por trás do aparente desvencilhar-se de nações e pessoas com respeito aos longos processos históricos de colonização e subalternidade provados, sobretudo, pelas populações do que se costumava chamar de terceiro mundo, subdesenvolvidos (ou em vias de desenvolvimento), subalternos e populações nativas que vivem de subsistência (CAMPOS, 2019, p. 1).

Figura 1: Alunos de Escolas Rurais



Fonte: Jornal "Extra Globo"⁴

A imagem que inicia esta seção traz uma informação jornalística que retrata a realidade socioeconômica dos alunos que com o efeito da pandemia tiveram que se esquivar por entre as linhas abissais. Baseando-me na manchete estampada, bem como as condições pelas quais as crianças passaram a estudar, pelo menos é como está sendo evidenciado na imagem, Valle e Marcom (2020, p. 142, apud LEITE, ARAÚJO, 2021, p. 2) afirmam que

a crise instaurada pela covid-19 produziu nas escolas um cenário de muitas mudanças. Nessa esteira, apresentamos como um dos maiores

³ SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal. O que também significa incorporar em todas as nossas reflexões as 'epistemologias do Sul' (SOUSA SANTOS; MENESES, 2008).

⁴ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/crise-na-educacao-dois-milhoes-de-alunos-de-escolas-rurais-passaram-2020-em-casa-sem-acesso-digital-25114436.html>

desafios à imposição da exigência de um novo perfil que devem ter os professores para ministrar aulas nesse contexto de contradições vivenciadas dentro e fora do espaço escolar (

A nota emitida pelo Observatório Covid-19-BR, 2021, levaram em consideração tal esclarecimento,

Nossa proposta é de políticas que preservem a vida e garantam a educação. O compromisso com a vida exige que, nesse momento de plena ascensão de casos de covid-19 no País, haja um lockdown estrito e que as escolas tenham seu funcionamento presencial interrompido. Mas a educação formal deve continuar a ser oferecida aos estudantes, assim como a atenção básica aos estudantes e suas famílias, voltada aos problemas causados pela suspensão das aulas presenciais.

Partindo dessas premissas, em que lidar com as desigualdades no acesso aos direitos equitativos e igualitários tornaram muitos sujeitos ainda mais vulneráveis diante da pandemia, problematizo, quais as consequências desse cenário para o aprendizado dos estudantes no contexto da Educação do Campo? Sabe-se que as relações de poder, de desigualdade e de injustiças sociais aos quase 30 milhões da população do Campo, “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas” (CNE/MEC, 2002), ficaram à margem da sociedade; silenciados e esquecidos sem ações concretas e efetivas por meio de políticas públicas direcionadas que pudessem lhes auxiliar no direito a uma educação digna.

A reflexão inicial, conforme evidenciada na figura 1 recai nas questões estruturais das escolas que segundo Kowaltowski e colaboradores (2006, p. 10, apud ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 9), a arquitetura escolar deve ser pensada de modo a “criar ambientes que priorizem os aspectos de conforto, funcionalidade, economia e estética, aplicando os conhecimentos artísticos, científicos, técnicos e de psicologia ambiental”, longe dessas recomendações as crianças ainda que “estudando” estão completamente desconfortável e desambientada, quando se trata de escola como lugar adequado para se aprender.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), traz em suas ponderações aspectos relacionados à infraestrutura das escolas do campo; responsabilizando o poder público para tal demanda, “cabará à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2010).

Para além desses regulamentos, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura destacam as condições de infraestrutura básica, imprescindível a qualquer escola que contemple o primeiro segmento de educação escolar, seja no campo ou nos centros urbanos:

espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo Padrões de Infraestrutura para Espaço Físico Destinado à Educação Infantil repouso, expressão livre, movimento e brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2006, p. 37-38).

Apesar dos marcos legais preconizarem os espaços das escolas do Campo para que se cumpra as adequações de ambientes em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo, de acordo com as imagens, respectivamente 2,3 e 4 evidenciam que as estruturas das escolas do Campo necessitam de implementação e ampliação para atender com dignidade os educandos e educandas que frequentam esses espaços de aprendizagem.

Figura 2: Escolas do Campo



Fonte: CUT Notícias⁵

Figura 3: Escolas do Campo



Fonte: Brasil de Fatores⁶

Ainda com relação às condições das escolas, de acordo com as figuras 1, 2 e 3 é possível perceber que as escolas indígenas, Quilombolas e do Campo permanecem carentes de políticas públicas específicas. Mais, do que isso, em tempos de pandemia essas escolas longe de uma zona de acolhimento e conforto, se ‘fecharam’ e os alunos confinados em casa por entre as brechas das linhas abissais tiveram que dar continuidade aos estudos. Mas, como? De que forma? Mediante essa situação na qual o mundo se deparou, e em

⁵ Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/queda-no-numero-de-alunos-agronegocio-e-falta-de-investimento-fecham-escolas-no-fd68>

⁶ Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/05/26/artigo-educacao-e-pandemia-a-mudanca-e-a-unica-constante>

especial os professores e alunos da Educação do Campo os professores ficaram impossibilitados de dar um feedback a esse público: Crianças e Jovens do Campo.

De acordo (VALLE; MARCOM, 2020, p. 147 apud LEITE; ARAÚJO, 2021) a maior preocupação diante da pandemia foi exatamente encontrar possibilidades e estratégias para reduzir os efeitos negativos do isolamento temporário, mas precisamos ficar atentos às evidências que nos indicam lacunas de diversas naturezas que certamente serão criadas pela falta da interação presencial. O documentário curta metragem “Com as capas no varal” mostra dificuldades de professores e professoras na pandemia, reveladas por meio de narrativas. O documentário que começa com o texto narrado pela Lígia Souto conta que:

“Nos momentos de adversidade, o medo nos toma por completo, tudo o que desejamos é uma salvação. Chamamos de heróis e heroínas aqueles que nos ajudam a superar a situação. Nos empolgamos com a gratidão, enxergamos superpoderes, exaltamos seu trabalho e esforço nos textos e memes das redes sociais. Repetimos tantas frases de agradecimento que esquecemos de ouvir. Perdemos a chance de descobrir com sinceridade como foi ser colocado nesta missão...” (SOUTO, 2020).

Nessa perspectiva, os professores conheceram uma nova realidade de forma forçada pela situação, tiveram que se adaptar ao ensino remoto sem quaisquer preparações ou orientações prévias quanto à utilização de novas ferramentas metodológicas para substituir os recursos manuais a que estavam acostumados pelas ferramentas digitais e softwares, como redes sociais, blogs, Google Classroom e WhatsApp, nos quais o professor poderia compartilhar os conteúdos e atividades com seus alunos e tirar as dúvidas a qualquer momento. Ou seja, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, metodologias de ensino e os métodos avaliativos, objetivando um ensino atrativo e dinâmico para os alunos do campo, estimulando-os na busca pelo conhecimento.

A professora Rute Neves, da rede pública municipal de Angelina, uma cidade de pouco menos de 5 mil habitantes no interior de Santa Catarina, narra que “[...] nem todos os alunos têm internet e quando têm é de péssima qualidade porque é via rádio, o que deixa ainda mais lenta. Quando o dia está nublado, a internet já ‘buga’, como dizem meus alunos”, complementa a docente [...].” (BIMBATI, 2020).

Já o professor Lucas Vinícius Nunes em Afogados da Ingazeira (PE), conta “Quando você pensa na região rural, em sua mente deve vir algo relacionado a estrada de terra, casas distantes, pouca ou nenhuma iluminação, longo trajeto dos alunos até a escola...” Segundo o professor Lucas “[...] no início da quarentena fiquei pensando no que poderia fazer para os meus alunos. Foi aí que comecei um planejamento de revisão dos conteúdos, pesquisei os materiais e preparei uma apostila com foco no Fundamental”, relembra Lucas, que é professor de uma turma multisseriada de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. Com a ausência de uma boa internet (na região é usada uma comunitária), ele decidiu imprimir as apostilas, colocar em sacos plásticos e entregar os alunos “[...]” (BIMBATI, 2020).

Para o professor Ildmar Ramos, mestre em educação que atua na Secretaria de Estado da Educação na implementação de currículo baseado no Estatuto de Igualdade Racial,

considera que ainda é necessário avançar para que o ensino chegue de modo adequado às comunidades quilombolas. “[...] na pandemia, o ensino se torna mais difícil. A comunidade não tem internet de qualidade, não tem computador, notebook. Nem a escola é de boa qualidade. Será que os alunos estão recebendo as informações passadas pelos professores? A escola manda as atividades, mas se os pais são analfabetos, como vão ajudar? Tenho dúvidas se o ensino remoto está funcionando dentro das comunidades quilombolas [...]” (CRUZ, 2020).

Na experiência do O professor Elson Lopes, que atua na educação do campo há 13 anos na Escola Municipal Antônio de Assis, escola rural do Assentamento Califórnia, tem tentado driblar as dificuldades e manter o acesso dos alunos à educação. O assentamento fica há 14 km da cidade sede, Açailândia (MA) e a escola não tem sala de informática.

Segundo o professor, “nem todos os alunos têm acesso por meio de uma internet de qualidade ou por meio de um celular que suporte os vídeos e suporte os programas que possam estar conversando e recebendo as atividades. ” Outra preocupação apontada é o aumento da evasão escolar. De 19 alunos matriculados na sua turma, 14 começaram acompanhando as aulas, mas hoje são somente cinco com estabilidade de acesso.

“Liguei para as mães, perguntei o que estava acontecendo e a resposta era sempre a mesma: ‘Elson, minha internet não suporta, é fraquinha, meu celular também está muito ruim. ” Nesses casos, os professores encaminham as atividades para a diretora da escola, que faz a impressão do material e entrega aos alunos semanalmente, diz o professor Elson.

Matuoka (2020) relata que “conseguir manter algum vínculo com os estudantes durante o ensino remoto emergencial é um dos maiores desafios que as escolas de todo o país enfrentam”. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em janeiro deste ano publicou um estudo de caso em que aponta que ao longo de 2020, 4,1 milhões de estudantes não tiveram acesso a qualquer atividade escolar.

Na avaliação de Cruz (2020),

em grande parte das comunidades, o ensino remoto não é cogitado em decorrência de problemas estruturais, potencializados com a pandemia, como a falta de internet ou sinal instável, a inexistência de computadores nos lares e até mesmo a falta de um aparelho celular, alternativa disponível, por exemplo, para estudantes das periferias no Brasil que não têm acesso a computadores.

Um agravante ainda maior é quando se trata das populações residentes em áreas camponesas; de assentamentos, de remanescentes de quilombos ou terras indígenas. Souza (2020) baseada em alguns questionamentos indaga o seguinte: Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? Estas são perguntas que nos inquietam e nos fazem pensar sobre novas educações (PRETTO, 2005), ou seja, outras possibilidades que possam superar o modelo tradicional, bancário (FREIRE, 2011) de

educação. Sobre os questionamentos colocados por Souza (2020) remete à realidade dos sujeitos representados na imagem 4 e 5, das dificuldades e transtornos vividos para tentar estudar.

Os dois estudantes que residem em áreas rurais enfrentam tamanha dificuldade para dar continuidade aos estudos, pois a instabilidade da energia elétrica, acarretada pela queda da internet os impossibilitam de acompanhar os estudos e realizarem as atividades propostas. Dione Marques de Souza, de 22 anos, morador da Comunidade Quilombola Marques, situada no vale do Mucuri, traz em sua narrativa o seguinte questionamento: “aula a distância não é igual à presencial. Na sala de aula, eu aprendia mais e tinha melhor desempenho do que estudando com apostilas. E o pior é que ficamos vários dias sem energia elétrica e internet, aí atrasa todo o estudo” (Jornal O Tempo).

Prima de Dione, a estudante universitária, Maria Eunice de Souza Franco, de 23 anos, moradora do mesmo quilombo, faz as seguintes ponderações: “Perco muitas disciplinas por falta de internet. No ano passado, eu perdi várias aulas e tenho medo de isso refletir no meu desempenho no curso”. Para a estudante universitária que cursa licenciatura e educação do campo em uma instituição pública de ensino superior continua narrando: “Vários alunos que já estavam no ensino médio desistiram. Aí veio o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e boa parte dos meus alunos não fizeram porque não se sentiram preparados para tentar uma vaga na universidade”

Figura 4: Estudantes da Educação do Campo



Fonte: Jornal O Tempo⁷

A imagem 5, de acordo com a reportagem do Jornal O Tempo cita por exemplo, a dificuldade do estudante indígena de medicina, Otávio Júnior da Costa sobre a dificuldade em acompanhar os estudos, em sua narrativa Otávio afirma que “a universidade batalhou muito para que nenhum estudante ficasse para trás e ofertou bolsas para custear a internet. Mas estou em uma comunidade rural onde o acesso à internet não é da qualidade necessária para acompanhar as aulas”.

⁷ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/hotsites/o-abismo-da-educacao/capitulo-tres/a-luta-indigena-pela-educacao-1.2468517>

O relato mencionado por Otávio, com base no que vive, vários estudos já confirmam que 4,3 milhões de alunos negros, pardos e indígenas da rede pública brasileira ficaram sem atividade escolar em casa no ano passado em função da pandemia. Entre os estudantes brancos, foram 1,5 milhão. Um estudo feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostrou que 70% dos estudantes da educação básica pública sem acesso à internet são negros e indígenas.

Figura 5: A luta indígena por educação



Fonte: Jornal O Tempo⁸

Considerações Finais

As narrativas dos alunos e professores demonstram que em grande parte das comunidades camponesas, o ensino remoto não é cogitado em decorrência de vários problemas - ausência de políticas públicas de inclusão digital, internet via rádio, acesso limitado aos materiais impressos, falta de energia elétrica, más condições de infraestrutura que são infinitamente piores no Campo, dentre as mais diversas limitações e diferentes realidades enfrentadas pelas escolas do Campo que necessitou mobilizar estratégias diversas para garantir que o ensino por parte dos professores e a garantia da aprendizagem dos conteúdos dos alunos. O que caracterizou ainda mais as desigualdades sociais.

⁸ <https://www.otempo.com.br/hotsites/o-abismo-da-educacao/capitulo-tres/a-luta-indigena-pela-educacao-1.2468517>

As diferenças de identidades sociais de classe com as consequências provocadas pela pandemia legitimaram o aumento da evasão escolar, o índice elevado de retenção, o aumento de desemprego e fome. Alunos e professores em todo o território nacional com o fechamento das escolas levados ao confinamento em casa não puderam ter acesso a escolarização, pelo fato de suas condições estarem limitadas a impossibilidade de uma série de fatores já apontadas que contribuíram aos mais elevados índices de impactos negativos socioemocionais e culturais.

Referências

ALVES, C. J. G.; OLIVEIRA, R. A. **Narrativas visuais de trajetórias docentes. Docentes. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.** Salvador, v. 07, n. 21, p. 292-306, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/11217/10347>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA E. G. M. (ed.). Espanhol: ensino médio. Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, 2010. p. 119-136.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL, Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECADI, vol. 2, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: out. 2022.

CALDART, R.; S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, M. D. O. **Revista Interdisciplinar Sulear.** Belo Horizonte, MG, ano 2, nº 1, p. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/issue/view/277/110>. Acesso em: set. 2022.

CRUZ, M. M. **Sem acesso ao ensino remoto, estudantes podem perder ano escolar nos quilombos.** CEDEFES. 01 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/sem-acesso-ao-ensino-remoto-estudantes-podem-perder-ano-escolar-nos-quilombos/>

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 268p. E-book. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/files/ugd/143639_1630a1d7c09d449fbbbe3945d773ff8c.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. P. 19-46.

GOULART, F. M.; PREVITALI, F. S. Educação e desenvolvimento rural: Projovem Campo – Saberes da Terra no contexto do PDE. Leplage em revista, vol. 1, nº 2, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338008/html/>. Acesso em: 18 set. 2022.

JÚNIOR, A. C. S.; MATOS, D. C. V. S. **Linguística Aplicada e o SULEar: Práticas decoloniais na educação linguística em espanhol**. *Revista Interdisciplinar Sulear*. Ano 2, n. 2, p. 103. Setembro. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154>.

KOWALTOWSKI, D. C. et al. Reflexão sobre metodologias de projeto arquitetônico. *Ambiente Construído*, v. 6, n. 2, p. 7-19, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100292.

LEITE, M. N. T.; A, J. F. S. As práticas pedagógicas dos professores da Escola no Campo no contexto da pandemia da covid-19. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 13, 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/13/as-praticas-pedagogicas-dos-professores-da-escola-no-campo-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19>.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002. In: SANTOS. F. R.; BEZERRA NETO, L. **Políticas públicas para a educação rural no brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária**. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 1, p. 178-195, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709/11225>. Acesso em: set. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. Disponível em: <http://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/document.pdf>

MIZAN, S. **A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística**. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

MORAIS, J. S. Escritas de si e reflexividade em narrativas (auto)biográficas com metodologias de ensino na formação de professores. In: MORAIS, J. S.; COSTA, C. D. M.; VILAVOVA, L. F. (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades em múltiplos contextos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 189p. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK_Formacao-docente-e-praticas-pedagogicas.pdf. Acesso em: 27 mai. 2023.

PAIVA, F. J. O.; LIMA, A. M. Do texto multissemiótico ao texto verbal: uma análise de propostas de redação do Enem. Revista Humanidades e Inovação. v.5, n. 10, 2018. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/29>.

PORTAL, Fiocruz. Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

SILVA, Cláudio R.; MORAES, Agnes I. D. **A questão do fechamento de escolas estatais no Campo: (Re) pensando alguns desafios**. In: HADDAD, S. Direito à educação. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P. 217-224.

SOUTO, Lígia. **Documentário curta metragem “Com as capas no varal” mostra dificuldades de professores/as na pandemia** Disponível em: <https://camadaseducacionais.com.br/blog/documentario-curta-metragem-com-as-capas-no-varal-mostra-dificuldades-de-professoras-na-pandemia>.

SOUSA SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos, nº 79, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA, E. Formação inicial de educadores do campo: contribuições do PIBID Diversidade. In: DAVID, C.; BATISTA, N. L.; Ana Carla LENZ, A. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de educadores do campo: vivências, práticas e desafios**. 1ed. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020, p. 97-114.

_____, J. B. R.; BRASIL, M. A. J. S.; NAKADAKI, V. E. P. **Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais**. Revista Ensaios Pedagógicos, Sorocaba/SP, vol.1, n.2, p.59-65, mai./ago. 2017.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/?lang=pt&format=pdf>

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. Revista HISTEDBR On-line, v. 1, p. 178-195, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709/11225>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SOUZA, R. V. Educação do campo e políticas públicas: retratos sobre o fechamento das escolas do campo do Estado da Paraíba. Monografia (Licenciatura em Pedagogia_ - Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2444/1/RVS19072017.pdf>. Acesso em: Nov. 2022.

TERRA, M. R. Letramento e Letramentos: Uma proposta sociocultural dos usos da escrita. Delta, 29 (1), 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 22 mai. 2023.

XAVIER, JOÃO P. **Letramento Visual Crítico: Leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos**. Dissertação de Mestrado (Mestre em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 52. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A77LCL/1/1735m.pdf>.

Recebido em: 21/05/2022

Aprovado em: 10/09/2022