

Relações entre cultura, multiletramentos e cognição: considerações na esfera da escola do campo

*Relaciones entre cultura, multiliteracidad y cognición:
consideraciones en el ámbito de la escuela de campo*

Daiane Aparecida Martins
Universidade Estadual de Londrina
daiane.martins@uel.br
<https://orcid.org/0000-0001-6191-703X>

Isabel Cristina Cordeiro
Universidade Estadual de Londrina
isacris@uel.br
<https://orcid.org/0000-0002-2391-9787>

RESUMO

As escolas do campo em suas ideologias procuram formar alunos conscientes de seus papéis na sociedade, levando em conta sua história, sua cultura e as particularidades de cada comunidade, na qual essas instituições estão inseridas. Todavia, por inúmeros fatores, parte desses objetivos acabam se perdendo. O texto a seguir, por meio de pesquisa bibliográfica, principalmente em autores como Caldart (2011), Rojo (2012) e Martins (2019), busca investigar quais seriam as relações entre um trabalho com a pedagogia dos multiletramentos, os aspectos culturais de valorização do homem do campo e os processos cognitivos dos alunos inseridos na realidade da escola do campo. Como resultados e relações, a pesquisa argumenta que a cultura pode ser o elo entre a cognição, os multiletramentos e a valorização das práticas sociais que acontecem no contexto camponês.

Palavras-chave: educação no campo; cultura; cognição; multiletramentos.

RESUMEN

Las escuelas de campo, en sus ideologías, buscan formar estudiantes conscientes de su papel en la sociedad, teniendo en cuenta su historia, su cultura y las particularidades de cada comunidad en la que se encuentran estas instituciones. Sin embargo, debido a diversos factores, parte de estos objetivos terminan perdiéndose. El siguiente texto, a través de una investigación bibliográfica, principalmente de autores como Caldart (2011), Rojo (2012) y Martins (2019), busca investigar cuáles serían las relaciones entre un trabajo con la pedagogía de la multiliteracidad, los aspectos culturales de valoración del hombre rural y los procesos cognitivos de los alumnos insertos en la realidad de las

escuelas rurales. Como resultados y relaciones, la investigación argumenta que la cultura puede ser el vínculo entre la cognición, las multiliteracidades y la apreciación de las prácticas sociales que se dan en el contexto campesino.

Palabras-clave: educación en el campo; cultura; cognición; multiliteracidad.

INTRODUÇÃO

As escolas do campo surgiram dos movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras da terra, com a intenção de se desligarem do modelo educacional rural, o qual possuía características tradicionais de cunho capitalista. Suas propostas visam a um ensino voltado à valorização das práticas e da cultura camponesa, para que o aluno tenha vontade de dar continuidade às atividades desenvolvidas por seus familiares e/ou responsáveis no campo. Políticas públicas foram criadas, cursos de formação de professores foram ministrados, materiais didáticos elaborados e aplicados, dentre outras questões.

Esse modelo de escola foi marcado por características específicas e inovadoras. Entretanto, o que ainda se vê na prática é muito parecido com as escolas da área urbana em termos de conteúdos e metodologias. Utiliza-se, muitas vezes, como material de apoio, o mesmo livro didático trabalhado na cidade, o qual não costuma oferecer uma formação contextualizada em termos de inclusão social, ou seja, não apresentam conteúdos específicos que atendam à variedade cultural ou facilitem e orientem os discentes quanto às suas práticas sociais.

Tal quadro resulta em uma contramão no que diz respeito ao almejado pelos documentos que norteiam essa vertente educacional, não só em termos de conteúdos, como também metodologicamente. Sendo a língua parte essencial da identidade e da cultura de um povo, ensiná-la sem considerar as particularidades dos discentes, no caso da educação no campo, pode resultar numa perda de identidade e desvalorização da cultura dessas pessoas que passam a idealizar a vida urbana e buscar outros meios de sobrevivência.

Considerando que os seres humanos, ao fazerem uso da linguagem, alimentam suas palavras com ideias, influências e crenças, as quais estão enraizadas em sua cognição, não se pode desconsiderar que, por meio da interação, em sala de aula e fora

dela, os indivíduos compartilham suas vivências, a fim de fazerem parte de determinadas comunidades. Então, acreditando no caráter cultural e social da cognição, busca-se, neste trabalho, investigar as relações existentes entre a metodologia dos multiletramentos, a valorização cultural e os processos cognitivos pertencentes aos alunos de escolas do campo.

Para isso, este texto tem como objetivo tratar dos aspectos culturais do aluno do campo e da importância dos multiletramentos em sala de aula, bem como atentar para a dimensão sociocultural da cognição humana. Em seguida, esses três aspectos serão relacionados, mostrando as possíveis contribuições de um trabalho em sala de aula que entrelace esses valores.

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

Após anos de desrespeito com o modelo de educação rural, o qual tinha como principal objetivo formar mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho, a partir da década de 1980, o cenário da Educação no Campo começou a ser modificado. Este fato se deve ao crescimento dos movimentos sociais, principalmente do MST, que compreendeu o quanto seria importante formar seus indivíduos, para enriquecer suas lutas em termos intelectuais e preparatórios. O grupo compreendia que, além da Reforma Agrária, se fazia necessária a compreensão da “situação econômica, política, social e cultural do Brasil, a origem da luta do campo, a inserção da realidade brasileira em um contexto global” (Puziol, 2014, p. 86).

A partir dessas considerações, o movimento não só questionou os modelos de educação rural, como propôs a educação do campo, determinando uma nova tendência nas práticas pedagógicas ligadas aos envolvidos com a realidade do campo.

Com a Constituição de 1988, instituiu-se que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam colaborar para que uma educação de qualidade fosse garantida a todos os brasileiros, incluindo a população do campo, considerando-se que a educação é um direito de todos e ao Estado cabe o dever de ofertá-la (Brasil, 1988). Porém, apenas em 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a Educação do Campo passou a ser entendida como aquela que ocorre nas escolas situadas na área rural.

Um dos passos essenciais na sua institucionalização foram os eventos e conferências realizados pelo MST, que contavam com a participação de vários representantes das mais renomadas universidades do país (Puziol, 2014, p. 92). A partir de tais organizações, houve um ponto de grande relevância no ano de 1998. A I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* em seu texto base propôs e realçou a importância do resgate do termo “campo” e a negação do termo “rural”, tendo em vista que o termo rural remetia à submissão dos camponeses em relação aos interesses das classes dominantes.

Sobre isso, Caldart faz as seguintes considerações:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensando desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...] (Caldart, 2008, p. 27).

A Educação do Campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, sem suas diferentes identidades e em sua identidade comum (Caldart, 2008, p. 27).

Após todos os trabalhos, estudos e lutas, em 2001, com a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, houve a primeira vitória em termos de políticas públicas, afinal, a partir desta conquista, ganhou-se o apoio pedagógico, político, administrativo e financeiro, além da regulamentação no que tange aos ensinos federal, estadual e municipal.

Aliás, reivindicar políticas públicas é uma das maiores questões que envolvem a população do campo, não só no âmbito educacional, como também em outras questões infraestruturais. Nesse caso, a educação, como formadora de cidadãos participativos socialmente, não só é parte como corrobora as lutas, e assim deveria ser incorporada nos debates gerais sobre educação enquanto projeto popular de desenvolvimento do país, com a finalidade de fazer que os sujeitos compreendam o meio em que vivem e tenham autonomia para reivindicar seus direitos de cidadãos.

É por meio da formação que haverá uma compreensão de que existe uma parte da população brasileira que vive nesses espaços, que não são só meros dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), afinal essas pessoas possuem suas relações sociais e pontos específicos em comum com seus determinados grupos,

“em suas diferentes identidades e em sua identidade comum” (Caldart, 2011, p. 150). São movimentos sociais, famílias grandes e pequenas, idosos, homens e mulheres, crianças, organizações, comunidades, etc. Todos com um ponto em comum: vivem do e no campo. E todos merecem uma educação de qualidade para que tenham a autonomia de “se articularem, se organizarem e assumirem a direção de seus destinos” (Caldart, 2011, p. 150).

Para que haja uma quebra do paradigma de que o campo brasileiro tem suas atividades voltadas unicamente para a produção e o lucro e que seus habitantes são apenas os produtores a serviço do mercado, faz-se necessário vencer as discriminações política, econômica e cultural e reconhecer que o campo é formado por:

pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. [...] Há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2011. p. 153).

Trata-se, portanto, de uma combinação de pedagogias que eduque as pessoas como sujeitos humanos, sociais e políticos em caráter de igualdade, afinal a escola não pode ser o lugar onde o aluno deva sentir vergonha de ser da roça. É através da escola que as crianças e os jovens devem sentir orgulho de suas origens e ter força para reconhecer e lutar por seus direitos. Caldart (2011) afirma ainda que uma educação do campo de qualidade colabora com o enraizamento social, com a formação de novas relações de trabalho, com o fortalecimento da identidade de sujeito e de coletivo e, conseqüentemente, atua na resistência aos modelos de produção excludentes que visam apenas ao lucro advindo da terra.

COMPREENDER A REALIDADE CAMPESINA POR MEIO DA CULTURA

A educação é parte fundamental tanto na compreensão de como eram as escolas rurais, quanto no entendimento de como são as ideologias propostas pelas atuais escolas do campo. Cabe aos espaços escolares, por meio de metodologias e conteúdos

diferenciados e atualizados, conscientizar os alunos e o restante da população de que, mesmo dentro do campo, há uma multiplicidade cultural e que deve haver, no mínimo, respeito por ela.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) enfatizam que há uma raiz cultural peculiar nos povos do campo, pelo fato de terem um jeito próprio de viver e trabalhar que se diferencia do mundo urbano. Isso inclui diferentes maneiras de ver o tempo, o espaço, o meio ambiente, a família, a comunidade e a educação. Nesse âmbito, conhecer e reconhecer a própria cultura é fundamental pelo fato de que o campo necessita ser compreendido como um modo de vida social e cultural para que assim possa ser devidamente respeitado.

Em termos pedagógicos e curriculares, os documentos oficiais que embasam a educação do campo também destacam a necessidade de valorização da identidade e cultura campesina. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, art.2º - parágrafo único,

[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 (Brasil, 2002, p. 1).

Nesse plano, o que se espera da escola, segundo Souza (2011), é mais que mencionar a realidade do aluno, faz-se necessária a ênfase no conhecimento das práticas sociais e dos indivíduos envolvidos na execução e criação dessas relações, afinal “todo mundo traz consigo uma bagagem social e cultural”, nesse sentido, “saber respeitá-la e poder utilizá-la para trocar conhecimentos entre si é fundamental” (Ferreira et al., 2020, p. 59).

Os conteúdos a serem abordados na escola devem relacionar as práticas cotidianas com o desconhecido e com o que se busca conhecer, sejam elas outras relações sociais ou lugares diferentes. Para que isso ocorra, é preciso profissionais engajados com o modo de vida e produção dos sujeitos do campo, bem como os aspectos culturais e produtivos construídos historicamente pelo trabalho camponês.

Espera-se, com a Educação no Campo, a superação da visão tradicionalista e estereotipada de que as pessoas que vivem no campo participam de uma cultura do

atraso, ou que têm menos direitos que os moradores da cidade. As novas metodologias em vigência devem formar cidadãos que compreendam que campo e cidade se completam, têm pontos em comum e se relacionam das mais variadas formas.

MULTILETRAMENTOS

A escola do campo, em seus objetivos, busca formar pessoas que sejam capazes de compreender suas práticas diárias e exercer plenamente o papel de cidadão ativo em sociedade, apresenta certa semelhança com um conceito bastante conhecido no âmbito educacional, que é a teoria dos “multiletramentos”, a qual tem objetivos muito parecidos em termos de formação.

O Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996, ao criar o termo *multiliteracies*, em português multiletramentos, colocou as seguintes questões:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (New London Group, 2006[1996], p. 10).

Rajo (2012) enfatiza que o grupo via a indispensabilidade de trabalhar os novos letramentos no âmbito escolar, além disso, era necessário também considerar a urgência de “[...] incluir novos currículos à grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um grupo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rajo, 2012, p. 12).

Ao desenvolver a capacidade de interagir com os textos, o discente torna-se apto a transitar entre vários gêneros, usar mecanismos textuais, estabelecer funções de cunho discursivo, assim como notar semelhanças entre características de diferentes gêneros, como suporte, tipologia, objetivos, dentre outros. Considerando que são multimodais, ao trabalhar com textos de linguagens múltiplas, os leitores acessam e manipulam informações, tendo a maturidade para eleger quais são os mais adequados ao contexto de uso. Logo, a partir do momento em que o indivíduo se apropria do que foi disponibilizado, faz as combinações e interage com o texto, ele estará transitando entre as esferas cognitivas, enciclopédicas e sociais.

Tendo em conta que o ambiente escolar contempla multiculturas, e que os discentes advindos das mais variadas realidades necessitam de uma compreensão de suas práticas diárias, um trabalho com os multiletramentos na escola seria de tamanha importância; pois, ao considerar a pluralidade cultural, a exclusão de determinados grupos seria diminuída pelo fato de que os alunos, ao compreenderem suas respectivas realidades, teriam uma competência maior para divulgá-las. E, ao divulgar, seria possível manter certas tradições e costumes que, por vezes, se perdem.

ASPECTO SOCIOCULTURAL DA COGNIÇÃO

Os seres humanos possuem habilidades cognitivas únicas, que não estão presentes em nenhuma outra espécie. É possível reconhecer as intenções de outros seres humanos, ter uma atenção seletiva, com a finalidade de cumprir uma meta e, ao mesmo tempo, dividir essa atenção de forma conjunta, compartilhando os problemas, colaborando e resolvendo-os. Entretanto, essas habilidades não se desenvolvem por si só, ou porque o ser humano possui um cérebro maior e ambientes adequados. Tais capacidades foram desenvolvidas dentro da estrutura de uma sociedade e sua respectiva cultura.

O ser humano possui a capacidade de produzir o conhecimento, partilhá-lo com outros seres humanos e, nessa colaboração e interação, mais aspectos culturais são acumulados, aumentando também as habilidades cognitivas de geração em geração. Sendo um ser social, o homem, ao possuir o atributo do entendimento, possui necessidade de interagir para que se faça compreender e produzir sentidos. A fim de que essa produção ocorra, considera-se que a cognição humana possui caráter social, a partir do momento em que seu processo considera um princípio de partilhamento.

Ao considerar a participação dos interactantes nos processos de significação humana, levando em conta o caráter social da cognição, subentende-se que a criação dos sentidos pressupõe cooperação, pois através das experiências trazidas pelo outro e vivenciadas na troca comunicativa, formam-se as significações, em um jogo de linguagem.

Wittgenstein (1984) considera ainda os fatores extralinguísticos que permeiam os contextos de comunicação, ao citar o contexto, as ações, as palavras e até mesmo as

expressões que podem ter significados. Em outros termos, o sentido depende do contexto e das condições de produção que determinam o significado das informações, as quais podem ser entendidas de diversas maneiras, a depender dos indivíduos envolvidos e do momento em que ocorreu a comunicação.

Por exemplo, o nome de determinado objeto; nota-se que a linguagem propriamente dita não apresenta os diferentes sentidos que a mesma palavra pode ter no mundo. É necessário que o sujeito, como ser interativo e que se posiciona, a utilize e/ou a compreenda da forma mais adequada ao contexto em que ela foi inserida. Além disso, através de sua memória enciclopédica, o ser humano irá construir um ou mais significados de representação. Logo, quanto maior a compreensão e interação, mais significados o sujeito irá acumular.

Nesse viés de relação entre a linguagem e os meios social e cultural, ao pensar na categorização, não se pode dissociar o conhecimento de mundo do significado linguístico, já que a linguagem é uma forma de construir e organizar conhecimentos, os quais refletem os interesses, experiências e necessidades dos indivíduos, seus respectivos grupos e culturas (Silva, 2004).

A linguagem, sendo parte da cognição, advém da mente, fundamentada em processos interacionais, culturais e cognitivos, dando espaço para dimensões subjetivas. Pelo fato de tais processos se formarem nas práticas cotidianas, observar seu uso torna-se importante, já que os processos de conceitualização, categorização, interação e experiência cultural e social estão interligados diretamente com essas práticas. Por isso, há semelhanças no comportamento de indivíduos de um mesmo grupo social. O relacionamento com os demais influencia o indivíduo a seguir o que convém naquela sociedade.

A esse respeito Vanin (2009), considera que

[e]ntre os seres humanos, a vida social é também ricamente cultural. O fato de se socializarem e estarem envolvidos em uma cultura é possível pelas capacidades cognitivas, as quais contribuem para o desenvolvimento ontogênico e filogenético dessas capacidades, além de fornecerem *inputs* específicos para os processos cognitivos, como a capacidade de ver determinado objeto de certa forma – na verdade, a mente, em conjunção com o corpo, trabalha a fim de dar determinado *status* ao objeto (Vanin, 2009, p. 46).

Em outros termos, as vivências entre os diferentes grupos humanos são permeadas de aspectos culturais. A socialização desses grupos se dá a partir das capacidades cognitivas as quais, ao passo que contribuem para o desenvolvimento e evolução de tais indivíduos, contribuem nos processos de significação.

Vanin acredita ainda que o indivíduo desenvolve sua própria identidade, tornando-se um agente intencional e mental, ao projetar-se nos outros. “Assim, as habilidades cognitivas são também modelos culturais, de onde se desenvolvem os sistemas de dimensões coletivas a partir da capacidade de compartilhar intenções através da linguagem” (Vanin, 2009, p. 47).

Desse modo, enquanto o ser humano compartilha diferentes pontos de vista acontece uma associação de conceitos, crenças e ideias no processo de construção dos significados. Concomitante à construção de novos contextos, novos significados são dados ao mundo e efetivados a partir do encontro com outras mentes. Assim, a intersubjetividade da cognição reflete as vivências dos sujeitos e os torna capazes de relembrá-las em outros momentos de interação, transmitindo, adequando e ressignificando seus sentidos em uma sociedade que se encontra em constante renovação.

CULTURA: O ELO ENTRE OS MULTILETRAMENTOS, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A COGNIÇÃO

Como citado anteriormente, o conceito de Educação do Campo surgiu após várias discussões, estudos e propostas. Por ter sua origem em um movimento social (MST), em seus documentos valoriza as práticas coletivas, visando a formar um aluno que entenda sua origem, sua comunidade e suas práticas, a fim de desenvolver a capacidade de lutar por seus direitos mediante o Estado. Dentre outras práticas, propunha-se, também, a perpetuar os valores culturais dessas pessoas, para que, ao tornarem-se adultos, deem continuidade às atividades do campo, desenvolvidas por seus familiares.

Entretanto, na prática, grande parte das escolas não conta sequer com estrutura adequada para atender às crianças e aos jovens que frequentam esses espaços. Transportes e estradas precárias, falta de sala de aula, biblioteca, equipamentos de

tecnologia e até mesmo iluminação. Não é de se espantar que sejam poucos os profissionais capacitados especificamente para trabalhar nessa vertente educacional. Há rotatividade entre os docentes, o que prejudica um trabalho contínuo com o passar dos anos. Além disso, e de não ter materiais didáticos suficientes, os livros são os mesmos utilizados nas escolas urbanas e geralmente apresentam conteúdos voltados ao contexto das cidades.

Resultado desse contexto é a frustração dos alunos, por conta do quão sofrida acaba sendo a vida escolar. Idealizam uma vida longe dos seus sítios, fato que impede a continuidade dos trabalhos nos pequenos pedaços de terra beneficiados as suas famílias. Com o passar dos anos, esses terrenos acabam sendo vendidos para grandes agricultores, que estão inseridos em outros valores culturais, objetivando apenas o lucro advindo da terra. Com isso, há prejuízos culturais, ambientais e até mesmo sociais (Martins, 2019).

Tendo em vista o cenário apresentado, Martins (2019) desenvolveu uma pesquisa em uma escola de assentamento, a fim de comprovar o quão importante culturalmente seria trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa com textos voltados à realidade do homem do campo. Adotou aspectos da pedagogia dos multiletramentos e discutiu os resultados alcançados. Um dos gêneros utilizados foi a nota fiscal do produtor, gênero recorrente na realidade dos alunos da comunidade estudada. A autora afirma que, durante a aula, os alunos interagiram e participaram dando vários exemplos de uso desse gênero no cotidiano de suas atividades. Eles sentiram-se confiantes em interagir e partilhar de suas práticas sociais.

Além da nota fiscal do produtor, foram trabalhados gêneros como: autobiografia, anúncio, letra de música, folha de cheque, dentre outros. Os alunos apresentaram uma aprendizagem considerável ao partirem de um conhecimento e de práticas que já desenvolviam em seus cotidianos, para aprimorarem os aspectos linguísticos, culturais e textuais. Os sujeitos sentiram-se valorizados e, nas atividades apresentadas, obtiveram resultados satisfatórios.

Nesse caso, comprova-se a relação entre linguagem, cultura e cognição, defendida por Langacker (1994), ao afirmar que, sem linguagem, não seria possível atingir um certo nível de conhecimento/compreensão cultural, ao mesmo tempo que o desenvolvimento linguístico também depende de processos de interação sociocultural.

Em cada comunidade ou grupo social, existem informações e comportamentos que são mantidos e transmitidos por várias gerações, enquanto alguns aspectos são renovados. Para isso, se faz necessário estudar determinadas práticas, para que elas sejam renovadas e/ou adaptadas e não perdidas com o passar do tempo.

Sperber e Hirschfeld (1999), ao falarem sobre as concepções de cultura, acreditam que é a partir de experiências que esses conceitos são efetivamente compreendidos. Eles afirmam ainda que a cultura e suas particularidades não são apenas mentais, pois estão entrelaçadas em vivências públicas de determinados grupos humanos, por meio de cadeias de interações.

A esse respeito, nota-se a relevância dos aspectos culturais tratados nas atividades norteadas pela pedagogia dos multiletramentos, haja vista que leva em consideração o trabalho com gêneros e temas contextualizados aos diferentes grupos sociais existentes. Paraquett considera que:

vivemos em sociedades que se caracterizam como espaços híbridos, de entrecruzamento de identidades e de culturas, nas quais é preciso que haja movimentos em prol dos direitos humanos e do rompimento de barreiras que separam homens, línguas e culturas (Paraquett, 2011, p. 69).

Se a escola promover espaços e atividades que contemplem as diferenças culturais, provavelmente haverá uma transformação social e valorização da diversidade. Tendo em conta a população do campo, desenvolver um trabalho que valorize e estude suas interações e papéis desenvolvidos dentro de seus grupos contribui diretamente na compreensão de sua história, costumes e contexto de vida. Assim, sua cultura se modifica para atender às novas necessidades dos sujeitos, sem ser anulada ou cedendo lugar à outra ideologia com características opostas. Desse modo, “a cultura, uma vez incorporada, também opera como fenômeno cognitivo” (Marcuschi, 2007, p. 83).

Segundo Sperber e Hirschfeld (1999), estudar a cultura com olhar cognitivo, e a cognição com olhar cultural, é de grande importância quando se leva em consideração o caráter social, pois é a cultura que permite ao ser humano ultrapassar suas limitações, sejam elas físicas ou cognitivas, por meio do uso e do desenvolvimento das habilidades adquiridas. Logo, é importante que tais ideais sejam abordados em conjunto, o que vai ao encontro da proposta do Grupo Nova Londres (2021):

Uma pedagogia de multiletramentos concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106).

Ao compreender suas origens e particularidades, o aluno estará apto a estudar e a interagir com outros grupos sociais. Além disso,

quando os estudantes justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações (Grupo Nova Londres, 2021, p. 114).

Na prática de sala de aula, em uma escola do campo, trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos possibilitaria ao estudante ampliar seus processos de representação. Estende-se esse modelo de abordagem também a outras vertentes de educação. Dessa forma, seria possível divulgar ainda mais os valores, os costumes e as particularidades de diferentes grupos, por meio de comparações, a partir das quais os estudantes iriam ampliar seus olhares modificando suas atitudes e visões sobre outras realidades.

Em um estudo pautado nas ações comunicativas, o espaço escolar tem o dever de apresentar aos sujeitos a multiplicidade cultural contida nas atividades humanas, mostrando que a língua varia de acordo com o contexto de uso e as inferências culturais. Isso possibilitaria a reflexão sobre essas variações e seus respectivos propósitos comunicativos com indivíduos de diferentes níveis (Martins, 2019).

Destarte, ao falar de um ensino contextualizado e que valorize os alunos do campo, é possível relacionar a abordagem dos multiletramentos com a cognição através dos aspectos social e cultural. Isso acontece porque a pedagogia considerada nesta pesquisa tem em seu diferencial a abordagem de vários pontos presentes no estudo da linguagem, dentre eles, a cognição. Compreende-se que estudar a cultura é parte essencial nos processos cognitivos, assim como contribui com a formação dos discentes no âmbito da compreensão, da valorização e da continuidade de suas práticas e de seus valores culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência a temática da Educação no Campo, as práticas de multiletramento e a cognição, as quais enfatizam a importância do trabalho pautado nos aspectos culturais de cada grupo social, almejou-se investigar as relações entre esses assuntos e as contribuições que um trabalho baseado na teoria dos multiletramentos poderia ter no contexto das escolas do campo.

Conclui-se que as práticas de ensino devem ser construídas considerando as particularidades de cada grupo social. No caso dos alunos do campo, para que a cultura não se perca em meio aos problemas de cunho estrutural presentes nessa vertente educacional, o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos mostra-se eficiente, à medida que apresenta também aspectos do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Além disso, foi possível inferir que a cultura se apresenta como um elo entre a Educação do Campo, a pedagogia dos multiletramentos e a cognição, pois é responsável por vários aspectos cognitivos; deve ser estudada nas escolas, a fim de que os sujeitos compreendam suas origens e papéis sociais, e atua como uma forma de manter os costumes e os valores camponeses. Em outras palavras, um trabalho que envolva os valores culturais representa uma maior compreensão de mundo por parte dos sujeitos, os quais tendem a desenvolver a capacidade de adequar suas habilidades de acordo com o contexto, perpetuando os valores de suas respectivas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20/03/2023).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 23-34.

CALDART, Roseli S. Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158.

FERREIRA, Cláudia C.; FONSECA, Natália A.; OLIVEIRA, Denise de A.S. Celebrar é preciso? Finados X Dia de Muertos: reflexão nas aulas de ELE sobre os bens culturais do Brasil e México. In: FERREIRA, Cláudia C.; MIRANDA, Caio V.M. *(Re)visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. 1. ed., Campinas SP: Pontes Editores, 2020. p. 57-73.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, in: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>> Acesso em 20/03/2023.

LANGACKER, Ronald W. Culture, cognition and grammar. In: PÜTZ, Martin (ed.). *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (orgs.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337509025_MARCUSCHI_L_A_2007_Cognicao_Linguagem_e_Praticas_Interacionais>. Acesso em: 03/05/2023.

MARTINS, Daiane A. *Escolas do campo: uma proposta de valorização cultural por meio das práticas de letramento*. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4655>> Acesso em: 26/01/2022.

PARAQUETT, Márcia. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise (Org). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 49-69.

PUZIOL, Jeinni. K. P. *Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: Forças contra-hegemônicas*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Augusto Soares da. Linguagem, Cultura e Cognição ou a Linguística Cognitiva. In: SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, vol. I, 2004. p. 01-18

SOUZA, Maria. A. *Práticas Educativas do/no campo*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2011.

SPERBER, D.; HIRSCHFELD, L. Culture, cognition, and evolution. In: WILSON, R.; KEIL, F. (eds). *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT University Press, 1999.

VANIN, Aline A. *Língua, cognição e cultura: uma relação indissociável*. Porto Alegre: *Revista Letrônica*, vol. 2, n. 1, 2009. p. 42 - 59. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4992>> Acesso em: 25/03/2023.

WITTGENSTEIN, Ludwig J. J. *Investigações filosóficas*. Vol. Wittgenstein. 3. ed. São Paulo: Abril, 1984 [1953].

Recebido em: 10/01/2023

Aceito em: 20/05/2023

Daiane Aparecida Martins: Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). E-mail: daiane.martins@uel.br.

Isabel Cristina Cordeiro: Docente do Departamento de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL). E-mail: isacris@uel.br.