



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
FACULDADE DE LINGUAGEM

GECIEL RANIERI FURTADO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO
SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) –
CRENÇAS EM (DIS)CURSO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Língua Inglesa, da Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes.

Cametá-PA
2022

GECIEL RANIERI FURTADO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO
SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME) –
CRENÇAS EM (DIS)CURSO**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Inglesa e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Letras Licenciatura Língua Inglesa, da Faculdade de Linguagem, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes (Presidente)

Universidade Federal do Pará

Prof.^a. Dr.^a. Andrea Silva Domingues (Membro interno)

Programa de Pós-Graduação em História/CFH/UFSC

Prof. Me. Jeferson Cipriano de Araújo (Membro externo)

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus sobrinhos Asaph Ranieri Souza e Aleph Ranieri Souza, que ao longo da graduação surgiram trazendo sorrisos e alegrias para o caminhar.

AGRADECIMENTOS

À Deus por arquitetar os caminhos e estar ao meu lado ajudando a vencer os meus medos!

À minha mãe Maricleides Coelho Ranieri que em todas as madrugadas em que eu tinha que ir para Cametá/PA estava de pé para me dar a sua bênção e dizer: Vai com Deus.

Ao meu pai Lucimario Cardoso Furtado pelo apoio financeiro e pelas suas outras formas de manifestar o seu amor por mim.

Aos meus irmãos.

À minha tia Cléia Cardoso Furtado por ceder o seu lar por 2 anos para que eu pudesse ter um lugar para ficar durante as aulas presenciais.

Aos meus tios Cleison Coelho Ranieri e Cledina Pantoja Ranieri por estarem sempre presentes no meu processo formativo na academia.

Às minhas amigas Vanessa Coelho Valente e Cleciane Tocantins de Souza pela amizade e por acreditarem nos meus sonhos. Por cederem seus equipamentos tecnológicos para que eu pudesse realizar as atividades do curso. Vocês são especiais.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário do Tocantins/Cametá por abrir as portas para um ribeirinho, e pela excelência nas suas proposições.

Aos professores da Faculdade de Letras Língua Inglesa que contribuíram com a minha formação acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes pelas (des)orientações durante à escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pela escuta reflexiva dos desafios de um aluno ribeirinho. Gratidão!!

A todos os meus colegas da Turma de Letras Língua Inglesa, ano 2017, por todos os desafios superados, os laços criados e as amizades constituídas.

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado **O ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) – crenças em (dis)curso**, propomos investigar os dizeres de alunos ribeirinhos sobre o ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa, considerando as crenças deles como constituintes de e em suas subjetividades e modos de vida entre matas e rios arredores da cidade de Cametá-PA, rastreando os efeitos de sentido emergentes. A pesquisa se propõe a investigar as representações de alunos ribeirinhos no contexto do Ensino Médio (SOME) sobre a Língua-Cultura Inglesa. O percurso teórico-metodológico deu-se por meio dos Estudos do Discurso considerando Foucault (1996, 2007); Coracini (2007, 2016); Orlandi (1999); Lopes (2018, 2020); para movimentarmos o conceito de identidade, contamos com os pressupostos teóricos de Bauman (2013) e Hall (2005); para abordarmos sobre crenças, refletimos a partir da proposta de Barcelos (2004) e Silva (2005), e assim construir a base da pesquisa. A fim de reunir dados, realizamos uma entrevista com alunos ribeirinhos da localidade de Mutuacá de Baixo, Cametá/PA, que estudam na Modalidade SOME. Nas análises realizadas, os sujeitos ribeirinhos revelam que as suas credences constituintes influenciam (n)o processo de ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa para os povos ribeirinhos, sendo elas responsáveis por criarem resistência nos alunos à sua aprendizagem.

Palavras-chave: Crenças. Discurso. Identidades. Alunos ribeirinhos. Língua-Cultura Inglesa. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

In this Final Coursework (TCC), entitled The teaching-learning of the English Language-Culture in the System of Modular Organization of Teaching (SOME) - beliefs in (dis)course, we propose to investigate the statements of riverine students about the teaching-learning of English Language-Culture, considering their beliefs as constituents of and in their subjectivities and ways of life among forests and rivers around the city of Cametá-PA, tracing the emerging effects of meaning. The research aims to investigate the representations of riverside students in the context of High School (SOME) about the English Language-Culture. The theoretical-methodological path took place through Discourse Studies considering Foucault (1996, 2007); Coracini (2007, 2016); Orlandi (1999); Lopes (2018, 2020); to move the concept of identity, we rely on the theoretical assumptions of Bauman (2013) and Hall (2005); to approach about beliefs, we reflect from the proposal of Barcelos (2004) and Silva (2005), and thus build the basis of the research. In order to gather data, we conducted an interview with riverside students from the locality of Mutuacá de Baixo, Cametá/PA, who study in the SOME modality. In the analyses performed, the riverside people reveal that their constituent beliefs influence (n)the teaching-learning process of English Language-Culture for riverside people, being responsible for creating resistance in the students to its learning.

Keywords: Beliefs. Discourse. Identities. Riverine students. English Language-Culture. Teaching-Learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. IDENTIDADES: O RIBEIRINHO NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO.....	11
3. DISCURSO.....	16
4. SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME)	20
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	24
6. APONTAMENTOS DISCURSIVOS.....	27
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
8. REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas-culturas sempre esteve no palco das discussões da Educação Nacional. Teóricos, especialistas, pesquisadores e alunos de graduação estudam a Língua Inglesa nas mais diversas linhas de pesquisas, buscando compreender as inúmeras facetas da língua-cultura, desde aulas focadas no ensino da gramática até aulas que tomam a interpretação de textos como ponto de partida. Neste cenário, a Língua Inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo e ensinadas nas escolas brasileiras.

Durante os estudos na graduação, como aluno do Curso de Letras – Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins/Cametá, alinhados com as memórias das experiências vividas no Ensino Médio, no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e na disciplina inglês, busco trazer os enfrentamentos que atravessam os alunos ribeirinhos no processo formativo e na constituição de suas identidades.

Lopes (2020) faz uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino de línguas-culturas para a região do Baixo Tocantins, apontando para descentralização de processos formativos estanques e fechados em si, direcionando os alunos a uma maior autonomia na construção dos conhecimentos, e esse movimento constitui os envolvidos a deslocarem-se a outros processos de subjetividades. Esta investigação preocupa-se em rastrear as representações de alunos ribeirinhos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) da localidade de Mutuacá de Baixo, Cametá/PA, a fim de desvelar as possíveis (ir)regularidades¹ em seus ditos e assim compreendermos suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa.

Para isso, estabeleceu-se como principal ponto de articulação: Investigar as representações de alunos ribeirinhos no contexto do Ensino Médio (SOME) sobre a Língua-Cultura Inglesa. E como desdobramentos a pesquisa possui os objetivos específicos: a) Identificar nos dizeres as crenças que os ribeirinhos podem ter sobre o ensino de Língua-Cultura Inglesa materializadas nos seus discursos; b) Refletir sobre o Ensino-Aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa pelo viés intercultural; c) Rastrear no dizer dos alunos ribeirinhos a construção das suas formações ideológicas e suas formações discursivas; d) Contribuir com os estudos da área de formação de professores de Língua Inglesa para contextos interculturais.

Para alcançarmos nossos objetivos, buscamos dialogar com autores que têm contribuído para os estudos das identidades sendo eles: Bauman (2005, 2013); Hall (2003) e Coracini (2007,

¹ Quando falamos de Regularidades, como analista do discurso, entendemos como aquilo que se repete ou constitui a sua falta.

2010). Os autores dialogam sobre as identidades e sua constituição a partir das relações que mantemos com outras culturas e com outros sujeitos, e ainda fomentam sobre o caráter importante da linguagem no processo da subjetivação de outras formas de compreender as realidades. No sentido de trazer apontamentos teóricos sobre a Análise do Discurso, contamos com os estudos do discurso de Foucault (1996, 2007); Coracini (2007, 2010); Orlandi (1999) e Lopes (2020, 2018) que apontam para o caráter que o discurso assume nas relações entre sujeitos, evidenciando os diferentes efeitos de sentidos e significações que os discursos apresentam na exterioridade da língua permitindo ao analista possibilidades de interpretações. A fim de fundamentar os pressupostos sobre o Ensino Médio realizado pelo SOME nas regiões ribeirinhas, assentamentos rurais, quilombos e aos povos indígenas, trazemos os documentos legais que apresentam o caráter do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

Dessa forma, analisar os discursos de ribeirinhos sobre o ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa faz-se pertinente para compreendermos de que forma esse sujeito, enquanto aprendiz, escolariza-se na língua-cultura do Outro. Desse modo, levantamos como hipótese que as crenças dos alunos ribeirinhos são materializadas no dizer sobre o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa no contexto do Ensino Médio e delas emergem efeitos de sentidos diversos.

A investigação movimenta-se a partir da indagação preliminar: como as crenças dos alunos ribeirinhos materializadas em seus discursos agem sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, no contexto do Ensino Médio? Como suas crenças produzem significações que afetam ou alteram o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no contexto socioeducacional do Ensino Médio no SOME?

Refletindo nas proposições acima, a investigação justifica-se por buscar compreender como se dá a relação entre o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa para alunos ribeirinhos do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), tendo em vista que suas crenças podem influenciar (n) o processo de ensino-aprendizagem empreendido pelo docente nas aulas, para isto, analisaremos com base em uma análise discursiva do dizer dos sujeitos ribeirinhos. Portanto, são nessas brechas entre o que é do sujeito, e o novo a ser apreendido, o saber a ser ressignificado, que podemos então investigar sobre o ensino-aprendizagem da língua-cultura do Outro, e assim rastrear os efeitos de sentidos que vão formando no dizer a partir das crenças dos sujeitos ribeirinhos, possibilitando a nós investigá-las na materialidade dos seus discursos.

O ensino da Língua-Cultura Inglesa no Brasil possui muitas particularidades que dificultam ou facilitam o fomento da aquisição² de uma nova língua, especificidades estas que devem ser identificadas para serem estudadas para o desenvolvimento do ensino das línguas-culturas. O ensino de qualquer disciplina do currículo passou por modificações que contribuíram para o ensino interdisciplinar. No que tange à Língua-Cultura Inglesa, percebe-se que não podemos deixar de lado as contribuições que os alunos trazem consigo, pois, considerando as discussões trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018), em que salienta-se que o ensino da língua deverá ser articulado de forma interdisciplinar e intercultural para melhor aproximação do aluno a língua, sabendo-se que estamos a todo momento em processo de construção das nossas identidades e da nossa subjetividade. Porém, nem sempre os alunos estão abertos para algo novo, aprender a Língua Inglesa pode ser doloroso para alguns alunos que entram em contato com uma nova língua-cultura do outro, esse sujeito aluno possui culturas e crenças distintas, o que pode afetar o ensino-aprendizagem da disciplina Língua Inglesa para alunos ribeirinhos.

Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa e que apresenta contribuições da pesquisa bibliográfica, que serviram para embasar nossos diálogos sobre a temática. A pesquisa no campo foi realizada a partir do (meu) lugar onde nascemos, o Baixo Tocantins, na localidade de Mutuacá de Baixo Cameté/PA, onde encontramos os sujeitos da pesquisa, alunos ribeirinhos da modalidade SOME, que atende a localidade e arredores com o Ensino Médio.

Como forma de organizar as reflexões, a estrutura do trabalho está organizada em seções que seguem: Seção 1 – Introdução; Seção 2 – Identidades: O ribeirinho na língua-cultura do outro; Seção 3 – Discurso; Seção 4 – Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME); Seção 5 – Caminhos Metodológicos; Seção 6 – Apontamentos Discursivos; Seção 7 – Considerações Finais e Referências. Desta forma, está construído o nosso trabalho de conclusão de curso (TCC).

² Nesta pesquisa, não pretendemos nos debruçar sobre o conceito de aquisição, em seu sentido amplo, assim como fazem os estudiosos do campo da Linguística.

2. IDENTIDADES: O RIBEIRINHO NA LÍNGUA-CULTURA DO OUTRO

A educação como possibilidade de ensino-aprendizagem de línguas-culturas diversas, que, ao longo do tempo tem se constituído e se acumulado no decorrer da História da Humanidade aos alunos, tem um papel importante no processo identitário desses sujeitos que passam a se perceber e a perceberem o outro, situando a si e outro no mundo. Mundo este que está em constante movimento, em disputas, em confronto com que é do outro, com as culturas do outro. Neste processo de confluências e constituição, notamos que as relações humanas são cultivadas a partir do contato que temos com o outro, pois, segundo Coracini (2010, p. 96), “a identidade resulta das representações ou imagens que cada um faz de si e do outro e que essas representações partem sempre do outro, pois nos vemos através do olhar do outro” desta forma moldamos aquilo que chamamos de identidade a partir das relações que temos com o Outro.

No entanto, Hall (2005) aponta que o conceito de identidade nem sempre foi assim como o conhecemos. O autor faz um apanhado histórico das concepções de identidades durante os acontecimentos passados apontando para o caráter volátil do conceito que passou por diferentes estágios para se constituir. Para melhor exemplificar os conceitos históricos abordados por Hall (2005) e trazer a discussão para próximo dos sujeitos aqui investigados, trago uma metáfora para dialogar com as três concepções de identidades defendidas pelo autor, a metáfora do rio, da sua margem e da terra firme que é afastada do rio. Pois, segundo Lakoff e Johnson (2002), a metáfora faz parte da nossa vida cotidiana por meio da linguagem e também dos nossos pensamentos e ações a fim de compreendermos e experienciarmos uma coisa em termos de outras para a sua melhor compreensão. Sendo assim, “Uma metáfora pode servir como um veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 p. 65-66).

Dessa forma, a terra firme, estagnada, centrada em si mesma, se mantém imóvel aos acontecimentos externos assim como o sujeito do Iluminismo primeira abordagem de Hall (2005, p. 10-11) para conceitualizar a identidade de um indivíduo “que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”, desconsiderando os movimentos ao seu redor como influenciadores de si e de sua realidade.

O sujeito do socialismo, segunda abordagem referida por Hall (2005, p.11), considerada na nossa metáfora a margem do rio que está entre o rio fluido e a terra firme, assim, “a

identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem". Na proposição do autor, nesse período o sujeito já é afetado pelas interações que mantém com a sociedade, mas que ainda se mantém fixado.

O rio na sua essência é fluxo, contínuo no vai e vem das águas, assim:

o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). **É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.** Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 12-13 grifos nosso)

Nesta última abordagem, Hall (2005) apresenta um conceito de identidade descentrada do "eu" e fomenta uma identidade pautada nas relações com as culturas do outro, o sujeito não apresenta apenas uma identidade, mas identidades no plural, flexíveis e moventes na sociedade. Retomando a metáfora terra firme, margem e o rio, consideramos movimentos de transformação de conceitos de identidade que acompanham as mudanças e acontecimentos históricos da humanidade.

Seguindo a mesma linha de transição, Bauman (2013) aborda sobre a construção e/ou constituição das culturas na modernidade, distanciando-se do pensamento estigmatizado e estagnado da cultura dos indivíduos na modernidade sólida. Percebe-se que esta cultura passa a ser heterogênea afetando a tudo e todos, no qual os sujeitos constituem e são constituídos por processos de subjetivação. Bauman (2013) considera que a identidade na modernidade líquida é uma colcha de retalhos um pedaço disso, um bocado daquilo, hoje isto, amanhã algo mais, diferente, novo, moldado pelos acontecimentos e pelas interações sociais que configuram a modernidade.

Nesse sentido, Coracini (2016) considera que estamos instituídos em ser-estar entre línguas-culturas no mundo, e ainda nos lembra que a língua se constitui dos aspectos culturais de cada grupo de indivíduos e a partir deles nos inscrevemos em discursos diversos, por essa razão, não podemos separar línguas de culturas, pois ambas se constituem uma na outra e por elas somos constituídos em ser-estar entre linguagens, no equívoco, muitas vezes esquecemos da intensa relação de interação entre língua e cultura. Alinhados a esta asserção, e retomando as palavras de (CORACINI, 2007, p. 203), quando diz que "Não há outro modo de se dizer que

não seja através do olhar e da voz do outro”, a pesquisadora traz outra questão importante para se pensar, pois quando nos vemos pelo olhar do outro e usamos a voz do outro para falar de si mesmo e do outro diante dessas confluências, notamos como a trama dos discursos se formam e nos atravessam.

As identificações (HALL, 2005) às quais os sujeitos se aproximam constituem as suas subjetividades não mais com a visão de pertencimento inato a uma identidade apenas, esse sentido é deslocado para as outras possibilidades de identidades e culturas no mundo. O sujeito ao materializar as representações sobre as suas identidades passa para a linguagem os inúmeros efeitos de sentidos que representam a aproximação ou afastamento a uma determinada cultura-identidade outra que o desloca, o atravessa, que o constitui a ser-estar no novo e no diferente.

Nesse sentido, ensinar a Língua-Cultura Inglesa para uma comunidade de sujeitos que possui uma forte e característica cultura e modos específicos de usar a língua contrastam com o ensino sistematizado do novo aprendizado que a escola oferece. Os ribeirinhos, segundo (FARIAS, 2019, p. 12) são: “pessoas que residem às margens de rios e igarapés, cuja principal atividade de sobrevivência é a pesca artesanal, pequenas lavouras e extração de frutos das matas, como açaí, cacau, andiroba, que são importantes referências para seus modos de vida”. Os saberes culturais são passados de pai para filho constituindo as especificidades que carregam com o ser-estar entre matas e rios.

Os modos de produzir a existência dos ribeirinhos são constituições ainda se mantêm no entremeio do rio e da terra firme, retomando a metáfora usada para exemplificar os pressupostos de Hall (2005), no entanto aos poucos os sujeitos ribeirinhos vão se constituindo de outras identidades e conhecendo outras culturas. Ressaltamos que os modos de existir do ribeirinho devem ser valorizados como saberes culturais importantes para a região e sempre que possível ser associados com as disciplinas curriculares da escola a fim de que o aluno se veja representado nas disciplinas. Desta forma, compreendemos a Língua-Cultura Inglesa como disciplina que atravessa os alunos ribeirinhos a se constituir na língua do poder.

A língua-cultura do Outro é para o sujeito ribeirinho de certa maneira estranha a ele, que vive e convive com formas específicas de perceber a si e o Outro em sua comunidade, estranha a princípio, porque não faz parte do “seu convívio”, entretanto, este ensino-aprendizagem traz consigo novas possibilidades de desenvolvimento educacional e humano por ampliar horizontes linguístico-culturais por saber falar uma segunda língua e conhecer diferentes culturas por meio dela. Esse estranhamento se dá por que temos a “[...] crença ilusória na unidade linguística e cultural” (CORACINI, 2009, p. 478) com a qual o ribeirinho afirma a sua como a principal e a que mais precisa desconsiderando a do outro.

Elucidando as questões do ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa a ribeirinhos nota-se o jogo de identidades Hall (2005) que atravessam os sujeitos nesses territórios de matas, rios e florestas, podemos considerar que as constituições pessoais dos sujeitos levam-no a resistir a aprendizagem da língua-cultura do outro, não abrindo espaço para a reformulação e a aprendizagem para o que do outro, entrelaçados pelo esquecimento, opera e faz operações apenas naquilo que é seu ou que, seu inconsciente acredita que é seu, como se por um descuido sua subjetividade ficasse estagnada. Talvez porque a abordagem da Língua-Cultura Inglesa não considere o rio, lugar de onde vem um conjunto de elementos de identidades culturais e produções humanas como: os modos de falar, vestir, a religiosidade, as tradições, etc., sociabilidades que operam dentro de seu contexto de vida.

Além disso, Bauman (2013) relata que as relações entre culturas não são mais verticais, ou seja, não existe mais uma cultura superior que detenha todas as outras, não existe culturas submissas ou superiores a qualquer outra, estas relações se configuram na horizontal, pois estão em equilíbrio. Desta forma, somos produtores e consumidores de culturas que constituem nossas identidades mutáveis e variantes. Vale ressaltar que não é somente porque as culturas estão em equilíbrio que elas não entrem em atrito constante, pois as relações de poder que as permeiam reverberam conflitos criados pela própria realidade. As manifestações culturais vistas como relações culturais contraditórias que a aproximam e se afastam na medida em que o sujeito constitui laços com o diferente e com o outro, buscando dessa troca evolução da sociedade.

Como forma de evidenciar os efeitos de sentidos sobre o “eu” e o “outro”, Bauman (2013) traz considerações importantes para a reflexão da pergunta "Quem eu sou?" que durante a pesquisa surgiu atravessando o pesquisador. Dessa indagação, o texto *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 1996), teoria a qual me inscrevo pra demonstrar este percurso, trata sobre os procedimentos de controle do discurso nas sociedades, nessa perspectiva, o discurso exerce um modo de controle sob quem usa o discurso e nos processos de subjetivação das identidades constituímos e somos constituído de relações com o Outro, por exemplo, antes de nascermos algo ou alguém já estava constituindo parte da minha identidade, dizendo que eu seria um ser humano do sexo masculino, filhos de ribeirinhos do rio Mutuacá, meu nome seria Geciel, com os sobrenomes Ranieri Furtado, estes trazem aspectos constituintes de famílias anteriores que carregam significados e que reverberam outros efeitos de sentidos no atual momento histórico.

Quem eu digo que sou e quem me diz quem eu sou podem demonstrar olhares sobre o sujeito de diferentes prismas considerando as posições de sujeito que (des)ocupamos e seus aspectos identificadores e refutando outros, isso só é possível se considerado pelas relações

mantidas nas sociedades. Destacamos ainda que assumir uma identidade em determinado contexto, não elimina as outras constituições identitárias do sujeito, podendo assim assumir muitas outras que lhes forem possíveis.

Esse já-dito (ORLANDI, 1999) do eu pelo outro acaba constituindo as identidades, e dessa forma nós também constituímos a identidade do outro, dentro da dialética das relações humanas. Desprendendo-se dessa superficialização das identidades, que buscam no imaginário o pertencimento de alguém a algo constituído e configurado como relações estagnadas, pré-estabelecidas e ditadas por si e por outros. Esquecendo que a cultura é constituída nas/das relações que mantemos com o diferente e com o outro, um eterno movimento entre perspectivas e possibilidades.

Desse modo, ser-estar entre línguas-culturas sejam elas como segunda língua apreendidas nas instituições de ensino como a disciplina Língua Inglesa, possibilita que o sujeito ribeirinho se constitua a uma nova forma identitária e que desta tenha uma representação sobre si e o outro, o diálogo entre identidades e os processos formativos servem para pensarmos a cultura em suas relações com outras culturas deslocando sujeitos a outros lugares. Portanto, as identidades sendo viva caracteriza o ser humano a ser-estar em permanente movimento e em contato com outras identidades ou salienta Bauman (2013) entrar na ordem do outro com a ilusão de estabelecer identidade própria como a principal em relação ao do outro não percebendo que ambas estão se deslocando, constituindo subjetividades.

3. DISCURSO

É por meio da linguagem que os seres humanos constroem relações com as coisas à sua volta e constitui e é constituído pelas diferentes culturas no mundo. Estudar a língua-linguagem permite compreender as formas de constituições que se dá da relação do eu com o outro, do eu com o diferente aos sujeitos. Sendo assim, a Análise do Discurso teoria a qual se inscreve para levantar discussões sobre a problemática da pesquisa, sendo uma disciplina transdisciplinar do campo da Linguística Aplicada que contribui para os estudos da linguagem que compreende um conjunto de ferramentas e pressupostos teóricos que possibilitam a interpretação das produções discursivas dos sujeitos.

A Análise do Discurso visa produzir uma compreensão dos modos como os sentidos são produzidos enquanto falamos. Por isso, segundo Orlandi (1999) a palavra discurso etimologicamente tem o sentido de curso, percurso, de movimento, ou seja, analisa-se o discurso do homem falando, praticando a linguagem. Quando o homem faz uso da língua-linguagem seja por meio da fala, de texto e/ou enunciados ele deixa inconscientemente escapar os efeitos de sentidos que carregam significações e posicionamentos que para o analista são extremamente importantes para o seu processo investigativo.

Desta forma, nos aproximamos da noção de discurso a partir dos estudos de Michel Foucault (1926-1984) que considera o discurso como práticas discursivas e uso das suas palavras pelo sujeito parte de uma formação discursiva e de uma formação ideológica que agem sobre como o sujeito seleciona o que será dito por ele. Lopes (2018) ressalta que é papel do analista rastrear os efeitos de sentidos possíveis em um enunciado a fim de apontar o funcionamento do discurso em um dado contexto social, cultural, político e econômico.

O sujeito discursivo ao falar deixa evidente na exterioridade da língua os efeitos de sentidos que é atravessado por outros discursos (CORACINI, 2009), criando o contexto de interpretação para o analista que faz uso dos procedimentos de análise para rastrear os sentidos e significados que estão impregnados no exterior da língua: o discurso. Existem diferentes formas de dizer e se dizer as diferentes formas de dizibilidade só é possível porque a ideologia nos faz sujeito constituindo assim culturas e identidades. Ao dizer o sujeito deixa evidente a filiação discursiva que representam suas identidades refletindo uma carga ideológica a que se inscrevem em determinado contexto social reverberando seus costumes, crenças e modos de vida.

A Análise do Discurso busca compreender como o discurso é organizado dentro de determinada formação discursiva ou campo ideológico ao qual o indivíduo faz parte. Sabe-se que os discursos são sempre atravessados por outros discursos, já-ditos que se relacionam com outros dizeres em outros momentos históricos. Entender a formação dos enunciados ou processo de como eles foram produzidos, precisamos verificar as posições de sujeito, a condição de produção do discurso, e os efeitos de sentidos que reverberam no momento presente em que eles são emitidos.

Pensando o Discurso sempre como lentes de interpretação, uma vez que é por meio do inconsciente que o sujeito compreende as ideologias dentro de suas próprias formas de vivências entre os rios e matas, é importante entendermos, que é por meio da/na linguagem que os alunos ribeirinhos se inscrevem na Ordem do Discurso (FOUCAULT, 1996) e passam a constituir e se constituírem à cultura a que pertencem. Assim, estas culturas passam a pertencer aos sujeitos que produzem dizeres sobre si, sobre o outro e sobre o seu ensino-aprendizagem que vão aos poucos se tornando crenças que os alunos designam sobre tudo e todas as coisas.

Tendo isso como pano de fundo, estabelece-se neste momento uma relação para que se possa entender crenças a partir de uma perspectiva discursiva. Refletindo sobre o conceito de crenças, Barcelos ancorada em Gardner, refere-se a crenças como manifestações de:

[...] natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender [...]. (BARCELOS, 2004 apud GARDNER 1988, p. 132)

Neste sentido, o aluno idealiza a partir das suas vivências do dia-a-dia em sua comunidade conceitos sobre o que é a língua-linguagem do outro, tomando como base a sua língua-cultura. E a partir dessa construção, usa a sua língua-cultura para compreender a si e a língua-cultura do outro, e quando estas, estão relacionadas à aprendizagem e ao ensino de uma segunda língua gera resistências. Por essa razão os autores salientam que as crenças se dão a partir do contato com a língua-cultura do outro e como elas se entrelaçam. O ensino e a aprendizagem da língua-cultura do outro esbarra na questão sócio-constitutiva dos indivíduos. Diante disso, quando os alunos chegam à escola ele já traz consigo conhecimentos pré-estabelecidos sobre o mundo e sobre a aprendizagem, ou o que deveria aprender. Ao longo do processo de escolarização, essas crenças vão se abrindo dando lugar a reconstrução delas a partir do contato com o diferente.

Silva (2007, p. 250) salienta que é complexo falar sobre crenças pois elas “[...] são complexas, dinâmicas, paradoxais, contraditórias; estão relacionadas intimamente ao nosso eu, ou seja, à nossa própria identidade [...]” assim, as crenças são constituídas histórico e culturalmente a partir das relações e trocas com outros sujeitos nos diferentes contextos de vidas. Assim, ao serem materializadas na/pela linguagem podemos perceber como nossas identidades vão se (re)constituindo continuamente.

Ademais, Barcelos (2004 p. 140) afirma que “A aprendizagem envolve construção de identidade, e eu diria de crenças também, já que somos aquilo em que acreditamos” nestes termos, o discente ribeirinho constituído de “verdades” sobre suas crenças considera que seu ensino-aprendizagem da língua-cultura do outro é impossível de compreender, é difícil de aprender, e que não irá usar essa linguagem na sua comunidade. Estas construções discursivas que o aluno ribeirinho pode (re)produzir são crenças que permeiam a educação de línguas-culturas outras no Brasil.

No entanto, considerando a produção das identidades dos sujeitos, Foucault (1996) alerta para como estas vão sendo construídas em redes de discursos que se entrelaçam e vão lutando umas com as outras nas cadeias de discursos que circulam no mesmo momento histórico. Por isso, Foucault (1996) aponta para a arriscada inscrição na ordem discursiva a qual o sujeito se inscreve, estabelecendo:

[...] que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9)

Para o autor, assumir uma posição na ordem arriscada do discurso pode fazer com que emergjam verdades e subjetividades oriundas do sujeito que são construções que ao longo de sua experiência de vida são constituídas nas entranhas do seu eu. É, por essa razão, que o ribeirinho ao contrapor-se ou não ao seu ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa assume inconscientemente no seu dizer um lado, nesta ordem arriscada do discurso. As relações discursivas que se configuram na educação propõem questionamentos importantes sobre as formas de ensinar e aprender a Língua-Cultura Inglesa.

O entrelugar entre ser e saber, e ser e aprender divergem muitas vezes, pois a instituição escola contesta muitas dessas crenças, ou seja, verdades absolutas que o aluno possui a respeito de sua aprendizagem. O que nos leva refletir sobre como nenhum homem é uma ilha para que esteja só ou isolado no mundo, pois somos seres coletivos que vivem em comunidade fazendo

uso de todos dos dispositivos linguísticos-culturais para manter as relações entre os indivíduos. A produção das identidades se dá da relação entre sujeitos, no qual, uns moldam a identidade do outro a partir dos atravessamentos dos dizeres.

Por esse, motivo salienta que:

[...] o que somos e o que pensamos ver está carregado do dizer alheio, dizer que nos precede o que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem porquê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido. (CORACINI, 2007 p. 202)

Nota-se que a autora estabelece o dizer como algo não estático ou novo, mas sim, afetado por dizeres outros, que são ressignificados pelo tempo, pelo espaço e por quem produz o discurso emergindo efeitos de sentidos novos carregados de significações.

De certo modo, a disciplina Língua Inglesa sempre é vista com preconceito pelos alunos, quando referimos a este ensino a ribeirinhos do Mutuacá de Baixo muitas perguntas surgem em como proceder no processo de escolarização. Não raro, ouvimos pela nossa experiência como alunos-professores, discentes da Educação Básica falarem que, “para que eles precisam aprender uma nova língua, sendo que nunca irão sair para fora do país para usar o inglês” e “que nunca irão precisar do inglês para nada sendo que já estudam a língua materna” ou que “disciplina inglês não reprova”. Discursos como estes se inserem em um jogo discursivo que nos interessa, pois por meio deles podemos analisar as várias facetas que aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa traz para os alunos ribeirinhos e como devemos propor atividades que possibilitem que este sujeito possa ter contato com a língua pelo viés intercultural, onde suas crenças possam ser compreendidas como possibilidades fazer com que ele aprenda e conheça uma nova língua-cultura. Aos poucos, a modernidade vai chegando nos interiores transformando o tempo-espaço em vivem os povos ribeirinhos deslocando-os para mudanças nos seus hábitos e rotinas do dia-a-dia apesar disso ainda mantêm seus costumes, crenças e valores que variam de uma localidade para outra não desprendendo de suas raízes.

Embora as crenças dos alunos possam variar dependendo do contexto social, cultural, econômico e afetivo em que estão inseridos. Ao chegarem nas aulas de inglês recebem do professor “*input*” que são os insumos sobre a língua como gramática, vocabulário, expressões, entonação das palavras, etc., aprendem sobre a cultura dos países falantes do inglês, no qual os alunos recorrem às suas verdades para darem sentidos ao que é apreendido.

Alertando-nos, Perin (2005, p. 150) sobre como os alunos veem a língua-cultura, pois “Apesar de reconhecerem importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina sala de aula [...]”. Essas situações interferem no fazer docente do professor que “[...] trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando [...] menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula” (PERIN 2005, p. 150). O autor demonstra de forma clara os atravessamentos, muitas vezes idealizamos a língua-cultura do outro como uma questão elitista menosprezando o real da língua em suas múltiplas formas e usos, por essa razão devemos refletir e perceber como o ensina e a aprendizagem da língua-cultura do outro, evidenciando o seu valor educacional, pois não basta somente ensinar a forma correta da língua, mas também tudo que a envolve incluindo aspectos culturais do idioma alinhados ao conhecimentos e as culturas dos alunos. Portanto, nós constituídos a língua e por ela somos constituídos e neste jogo de atravessamento podemos analisar como as crenças dos alunos ribeirinhos emergem significados para com a Língua-Cultura Inglesa.

4. SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME)

Consideramos importante, neste momento, trazer alguns apontamentos sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para melhor situarmos o leitor e trazer para nosso texto o olhar do sujeito pesquisador para o seu próprio passado-presente no SOME enquanto aluno dessa modalidade no Ensino Médio.

O SOME surgiu em 1980 e configura-se como uma estratégia do Estado para levar o Ensino Médio para localidades afastadas dos centros urbanos ou localidades de difícil acesso, oferecendo continuidade e o acesso à Educação de qualidade aos alunos ribeirinhos, quilombolas, assentados rurais e indígenas que não tem condições de sair de suas localidades de origem para irem às cidades estudar o Ensino Médio (PARÁ, 2009). É, somente em 29 de abril de 2014, que foi sancionada a Lei Estadual nº 7.806 que regulamenta o funcionamento do SOME no estado do Pará. O SOME mais popularmente conhecido entre os alunos como: Sistema Modular, sendo uma Política Pública Educacional do Estado do Pará busca atender um direito constitucional previsto na Constituição Federal de 1988 sobre o direito à educação pública e de qualidade na qual o aluno possa ter acesso ao ensino-aprendizagem e permaneça até o fim da sua escolarização (BRASIL, 1988).

Tendo em vista a diversidade dos espaços de vidas no Pará o Art. 2º da Lei Estadual nº 7.806 salienta que:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará. (PARÁ, 2014)

Reconhecendo os desafios da Educação no interior do Estado, o Modular surge como uma forma de oportunizar o acesso e a permanência dos alunos de contextos diversos no Ensino Médio, pois, como afirma Pereira (2016, p 188) antes “os discentes eram forçados a interromper seus estudos visto que suas famílias não tinham condições financeiras suficientes para mantê-los nos centros urbanos [...] (ou) até mesmo pelo fato de os mesmos contribuírem, satisfatoriamente, com a renda familiar”, com o Sistema Modular (SOME) os alunos não precisam migrar para as cidades em busca de ensino, pois ela é ofertada na sua localidade ou em localidades próximas a sua.

A carga horária mínima estabelecida pela Lei nº 7.806/2014 é de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar. Divididos em

quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina. (PARÁ, 2014).

Desta forma, é no Ensino Médio que os discentes têm uma visão mais geral das formas de perceber a si e outro no mundo constituindo as suas identidades e sua cidadania, é, também uma fase transição entre o Ensino Fundamental e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) principal porta de entradas para o Ensino Superior. Sendo consolidados os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a formação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Dentro da Lei nº 7.806/2014, o Modular deve seguir as diretrizes curriculares que vigoram no Estado e também no Brasil, o SOME sendo uma política de expansão do ensino deve perceber as especificidades de cada localidade a fim de melhor contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos daquela região. Com a finalidade de objetivar os processos formativos no SOME, a lei define no Art. 4ª alguns objetivos e fins para a Educação Modular:

- I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;
- II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;**
- V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (PARÁ, 2014, grifos nossos)

Dentre esses objetivos que são importantes para o desenvolvimento da educação nas localidades remotas, destaco o número IV, pois considero-o como fundamental para a criação e a política de ensino do SOME que evidencia a oportunidade que o Sistema Modular permite aos alunos na manutenção do convívio familiar em seus locais de origem, evitando assim a saída de suas casas para estudar nas cidades. As famílias dos alunos ribeirinhos, por exemplo, não possuem residências na cidade é comum quando os alunos vão para a cidade estudar ficarem com familiares ou até mesmo morarem com estranhos por um teto em troca de serviços domésticos.

Nesse sentido, algumas localidades ribeirinhas e assentamentos rurais da região de Cameté são atendidas pelo Sistema Modular (SOME) que oportuniza aos aprendizes continuar

a estudar o Ensino Médio no seu lugar. O município de Cametá-PA pertence à mesorregião do nordeste paraense e à microrregião Cametá, apresentando uma área correspondente a 3 081,367 km² com a população de 120.896 habitantes, dos quais 52.838 encontram-se na zona urbana e 68.058 na zona rural (IBGE, 2010). O número maior de indivíduos espalhados na zona rural desafia o Sistema Modular de Ensino (SOME) a atender às 21 localidades que recebem essa modalidade de ensino, que variam entre ilhas, vilas e povoados.

Atendido pelo SOME, o rio Mutuacá é um braço do rio Tocantins que se divide em Mutuacá de Baixo e Mutuacá de Cima, em seu percurso outros rios, igarapés e furos se encontram. A localidade fica a cerca de uma hora de barco distante da cidade de Cametá. A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Mutuacá de Baixo acomoda aos fundos da escola o Sistema Modular de Ensino (SOME) em espaço próprio em que moradores, alunos e pais de alunos construíram com a ajuda da Escola de Mutuacá de Baixo. O Sistema Modular recebe os alunos para estudar os três anos do Ensino Médio de onde vem estudantes do Mutuacá de Cima e de Baixo e recebe alunos de outras localidades próximas que não são atendidas pelo SOME.

Quando olhamos para a extensão territorial do estado do Pará e percebemos que “as distâncias assumem proporções gigantescas e a ausência do poder público nas comunidades mais afastadas das sedes dos municípios é notória, o que corrobora o abandono e o descaso com a educação” (HAGE; REIS, 2018, p .80). A precarização da educação nos espaços diversos da região tocantina reverbera em como os sujeitos desses espaços veem o ensino-aprendizagem como algo sem contribuição para os seus filhos. Para a melhora dessas perspectivas faz-se necessário, que as parcerias entre estados e municípios sejam efetivadas e eficientes para poder contribuir em aspectos cruciais como: transporte escolar; merenda; espaços físicos com o mínimo de conforto para os alunos; materiais didáticos, para o melhor aproveitamento do aluno no seu processo formativo.

A qualidade do ensino-aprendizagem deve-se às condições físicas de produção, desenvolvimento e aperfeiçoamento do que é reconstruído pelo/com o aluno possibilitando que este tenha uma experiência significativa com o ensino-aprendizagem no Modular, sem negar que a atuação docente também é um fator que importa nesse processo. Neste sentido, evidencia-se que os professores do Ensino Médio, atuantes na modalidade SOME, vêm de contextos diferentes do seu local de trabalho, pois estes vêm da cidade para atuarem nas escolas da região ribeirinha, que possuem especificidades que se diferenciam de uma localidade para outra. Assim, muitos não consideram as realidades locais dos alunos, nem suas experiências de vida, seus costumes e modos de ver a si e o outro no tempo e espaço a que pertencem. Deixando de lado seus saberes linguísticos-culturais para apresenta-lhes uma língua-cultura do Outro, língua

que se destaca no mundo dito moderno, por vezes, o aluno sente-se o não sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, pois sente que é algo imposto ocasionando a resistência de muitos a aprendizagem, por exemplo na disciplina Língua Inglesa.

As diversidades dos modos de produzir a existência nestes espaços de vida já possuem saberes tradicionais que constituem os alunos e o Ensino Médio realizado pelo SOME deve considerar as identidades culturais dos diferentes espaços que atual.

Outra questão a se pensar é sobre a qualidade deste ensino, nesse percurso tem muito do eu pesquisador, pois a todo momento rememoro lembranças que se atravessam com o texto, com a lei, e também com os sujeitos. Viver os desafios dessa proposição e senti-los na pele e reverberam inúmeros efeitos de sentidos, muitos deles pela crença que não se aprende na modalidade SOME, no hodierno compreendo como esse olhar está sendo deslocado um movimento de desconstrução dessa percepção equivocada, pois com todos os desafios e enfrentamentos dispostos aos alunos do SOME a educação está sendo efetivado possibilitando ensino-aprendizagem aos filhos dos rios e das matas do Baixo Tocantins.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico, a investigação procedeu de três momentos fundamentais: o primeiro passo foi a revisão da literatura, o segundo a pesquisa no campo e o terceiro foi a análise dos dados.

Para movimentar as discussões proposta foi necessário fazer um levantamento bibliográfico para estudos e leitura das teorias que tratam sobre: Identidades, Ensino-aprendizagem, Línguas-culturas, Crenças e Análise do Discurso³, dentre os autores, destacam-se: Foucault (1996, 2007); Coracini (2007, 2016); Lopes (2021) Bauman (2013); Hall (2005); Orlandi (1999); Silva (2005) e Barcelos (2004). Nas leituras das obras foi possível a familiarização do objeto investigado buscando assim, ter maior clareza dos processos formativos dos conhecimentos referentes à pesquisa.

Neste sentido, Gil (1999) afirma que é necessário entendermos a importância da pesquisa bibliográfica para o desenrolar de qualquer investigação, pois ela permite usar:

[...] materiais já publicados, constituído basicamente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com informações disponibilizadas na internet. Quase todos os estudos fazem uso do levantamento bibliográfico e algumas pesquisas são desenvolvidas exclusivamente por fontes bibliográficas. (GIL 1999, p. 27)

Assim sendo, compreendemos que pesquisar parte de fontes já escritas e tem grandes relevâncias para o pesquisador, uma vez que, as hipóteses podem estar evidenciadas no problema investigado, dando lhes maior compreensão dos fatos discutidos, nos quais corroboram para as reflexões que permite a construção dos conhecimentos e desenvolvimento da problemática pesquisada. Desse modo, a pesquisa bibliográfica dá condições para o pesquisador avançar na pesquisa por apresentar um arcabouço teórico já formulado para seu embasamento.

Logo, a pesquisa tem uma abordagem de caráter qualitativo, pois consideramos que a relação dinâmica do “menos real e o sujeito, isto é, individual e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não podem ser traduzidas em números” (COLLIS; HUSSEY. 2005, p. 18). Esta caracterização alude para o entendimento do que o pesquisador

³Algumas leituras bibliográficas sobre a Análise do Discurso foram levantadas durante a minha participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (UFPA/CUNTINS/CAMETÁ) de 2020 a 2021, sob orientação do Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes, com o tema: **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA EM CAMETÁ - DOS DIZERES DOCENTES À REFLEXÃO CRÍTICA À LUZ DA TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS.**

deverá conter no desenvolvimento de sua pesquisa, para a obtenção de resultados por meio das análises discursivas que serão realizadas no decorrer do processo de pesquisa.

Como forma de apresentação dos resultados, a pesquisa será do tipo descritiva pois:

[...] sua preocupação é descrever um determinado fenômeno ou população tentando uma interpretação. Tem como principais objetivos: estudar as características de um grupo; levantar as opiniões, crenças e atitudes de uma determinada população, descobrindo associações entre variáveis”. (LIRA, 2014, p. 23):

E assim, descrever as possíveis razões dos fenômenos pesquisados, apontando para suas causas e efeitos. Para a obtenção de dados realizou-se uma Pesquisa no Campo, o locus escolhido para a investigação foi na localidade ribeirinha de Mutuacá de Baixo Cameté/PA, mais precisamente a alunos do Ensino Médio atendidos pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), esse ensino é oferecido para alunos da região e arredores. Os sujeitos da pesquisa serão os alunos do 3º ano do Ensino Médio que já tiveram contato com o ensino-aprendizagem da disciplina Inglês.

Severino (2007) aponta em direção a importância da pesquisa no campo, para a formação de futuros profissionais da educação e também para os processos de pesquisa. Ou seja:

Na pesquisa de campo, o objetivo/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção no manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO. 2007, p. 123)

A pesquisa no campo abre um leque de possíveis abordagens que tornam a investigação mais atraente, revelando aspectos importantes para análises e discussões da temática investigada. Os instrumentos de coleta de dados se deram a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com os nossos colaboradores da pesquisa.

Lira (2014) comenta que a entrevista pode ser mais direcionada, apesar de ser mais aberta e dialogada com o entrevistado uma ação em conjunto buscando as realidades e verdades do sujeito sobre o seu processo de aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa no Ensino Médio no Sistema Modular (SOME).

Infelizmente, não foi possível realizar observações nas aulas de inglês dos alunos ribeirinhos no SOME, devido a normas de segurança contra o avanço da pandemia de Covid-19 conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Com o avanço da vacinação entre os ribeirinhos de 18 a 69 anos de idade e seguindo todas as orientações de

distanciamento, uso de máscara e álcool em gel para higienização das mãos foi possível realizar a entrevista com segurança para o pesquisador e para os sujeitos pesquisados.

Para análise dos dados obtidos na entrevista fazemos uso das lentes de interpretação da Análise do Discurso que compreendem os dizeres dos sujeitos e apontam as materialidades discursivas considerando sempre a produção dos enunciados em relação com outros enunciados que poderiam aparecer, mas não apareceram no discurso (FOUCAULT, 2007).

Para que este percurso possa contribuir significativamente para os desdobramentos desta pesquisa, precisamos “rastrear no dizer efeitos de sentido possíveis, que apontam para o funcionamento do discurso, inscrito num dado momento histórico-social, num dado contexto situacional (ou situação de enunciação) – respectivamente, condições de produção amplas e restritas” (CORACINI, 2010).

É pela/na linguagem que podemos fazer uso do seu campo linguístico para fomentar as interpretações visto que:

[...] é exatamente nas falhas, nas brechas da linguagem, que é porosa, que o analista de discurso pode atuar, não para desvendar o que está escondido, o que está nas entrelinhas, mas para problematizar o que é dito, questionar o que parece óbvio, o que se naturalizou como consequência do trabalho ideológico ou das relações de poder, para usar uma noção foucaultiana (CORACINI, 2010, p. 96-97).

Assim, para a pesquisadora é no esquecimento das significações possíveis, que deixamos de perceber o que existe no exterior da língua, na superfície do que é dito sobre si e sobre as coisas à nossa volta. Visto que são nas brechas que podemos levantar a discussão sobre o que foi deixado passar despercebido. A linguagem sendo opaca permite trazer à tona os efeitos de sentidos que se fazem presentes no discurso. Por meio dos dispositivos analíticos aqui listados: formação discursiva e formação ideológica, o interdiscurso, o olhar de si e do Outro, serão alguns desses dispositivos que aplicados aos discursos dos alunos ribeirinhos do Ensino Médio (SOME) da localidade de Mutuacá de Baixo, permitirá chegarmos ao princípio do entendimento das suas crenças para o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa.

6. APONTAMENTOS DISCURSIVOS

Em se tratando do ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa para alunos ribeirinhos do Sistema Modular, notamos na materialidade discursiva pontos importantes para movimentarmos nossas análises, compreendendo que suas identidades e as suas crenças se atravessam com o fomento da Língua Inglesa nos contextos de origem dos sujeitos e trazer outras reflexões sobre as interfaces do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). As experiências constitutivas das identidades dos sujeitos ribeirinhos seguem a tradição que são passadas de pais para filhos, e são inerentes aos sujeitos que se dizem e dizem o outro de formas diferentes e diversas na região em que vivem. Nesse sentido, transitamos nos recortes discursivos desses sujeitos que estão em processo de formação no Ensino Médio na modalidade modular e resistem às dificuldades e enfrentamentos na educação no interior da Amazônia tocantina.

Quando eu busco pesquisar as crenças de alunos ribeirinhos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de inglês, e o sujeito da pesquisa diz que durante 2 anos estuda na cidade e depois volta ao seu lugar de origem para continuar a estudar nele há um sentido na qual eu busco rastrear os efeitos desse deslocamento, desse aluno que é ribeirinho e que vai pra cidade estudar e depois volta para o interior para continuar a estudar no seu lugar ou localidades próximas. Primeiro a ida para a cidade evidencia que na cidade tem uma educação de melhor qualidade e pensando nas reverberações que esta decisão afeta o sujeito, pois, onde esse sujeito vai ficar? Em que condições como ele se estabelece na cidade? O por que voltar ao seu interior? O que leva ao retorno?

No recorte discursivo a seguir o sujeito a ser indagado sobre: **Você percebeu alguma diferença entre estudar na cidade e estudar no interior? Como eram as aulas de Inglês?** O sujeito diz:

RD1: Por que eu acho que na cidade é mais fácil do que no interior. Pra mim eu achei mais fácil (o ensino) É. Por que, olha na cidade coisas difícil nem que tu não teja (tenha) internet, até se o professor não prestar tu vai lá na internet, se tu tiver internet tu assiste videoaula e tu vai claro que se tu for se interessar no final tu vai tirar uma nota boa numa prova se no caso tu fosse fazer. E no interior não, como agora eu tô lascada. E eles ensinavam só que como tinha algumas coisas que eu não entendia eu ia no Youtube pesquisava e via como, principalmente como se pronunciava a palavra.

Nota-se que o sujeito se coloca na condição de ser difícil e ter uma vida difícil no interior “na cidade é mais fácil” essa percepção reflete no processo de construção dos conhecimentos sistematizados da educação escolar ribeirinha. Diante desse olhar de si, ocorre o deslocamento

do ribeirinho (interior para cidade), que se dá pelo imaginário que as escolas das cidades estão melhores capacitadas para o estímulo da escolarização “na cidade é mais fácil do que no interior”, porém, observamos que essa crença criada de que as escolas nas cidades são melhores surgiu da possibilidade de rápido acesso ao conhecimento pela internet que vem sendo difundida nos últimos anos, que se faz até mesmo se “o professor não prestar” ou não desempenhar bem a sua função o aluno com apoio das ferramentas digitais irá aprender, mas somente se “tiver interesse” em buscar esse aprendizado. Notamos, também, que a noção de conhecimento ou a aquisição dos conhecimentos só são válidos para “tirar uma nota boa numa prova” esquecendo as oportunidades que esses conhecimentos podem propiciar aos sujeitos nas suas trocas com o outro na sociedade, ou que o aluno só precisa estudar para passar na disciplina e mudar de série a cada ano.

Trazendo os enfrentamentos que os alunos ribeirinhos se defrontam diariamente nas idas e vindas para a escola, por que nem todas as localidades são atendidas pelo SOME, então os alunos têm que se deslocarem para outras localidades para acessarem os ambientes de aprendizagem e se tratando de Amazônia as extensões ganham proporções gigantescas (HAGE; REIS, 2018). Por essa razão, os discursos do sujeito vão de encontro às facilidades “eu acho que na cidade é mais fácil do que no interior” que facilidade é possível na cidade para o ribeirinho-estudante? Acesso à internet, facilidade em chegar à escola, facilidade ao ensino-aprendizagem sendo que “na cidade coisas difícil nem que tu não teja (tenha) internet, até se o professor não prestar tu vai lá na internet, se tu tiver internet tu assiste vídeo aula” e passa a ter contato com os aspectos da Língua-Cultura Inglesa. Esta visão de que o ensino-aprendizagem é melhor nos centros urbanos parte do princípio que as escolas no campo são precarizadas.

No recorte, temos o discurso de um sujeito que transita entre as escolas na cidade e escolas ribeirinhas. Aqui retomamos alguns pontos importantes já discutidos na seção 4, que é sobre o deslocamento de alunos ribeirinhos para a cidade em busca de formação básica, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Ao sair do seu local de origem o sujeito sai do seu ambiente familiar ribeirinho e passa a estar na cidade para morar com parentes ou conhecidos dos seus familiares que residem nos centros urbanos. É mascarado o intuito por trás da ida para a cidade estudar e também exercer atividades domésticas ou cuidar de crianças em troca de moradia e alimento (prática bastante comum na região cametaense) para que esse sujeito possa ir estudar nos horários vespertinos e noturno. Essa prática possui algumas reverberações que esbarram em questões sérias como maus tratos, abusos e trabalho infante-juvenil.

O sujeito não externaliza a questão acima em seu discurso, no entanto, há um não-dito que ecoa significações, como considera Orlandi (1999, p. 82) “[...] há sempre no dizer um não-

dizer necessário”, no qual, podemos evidenciar os entraves que os sujeitos ribeirinhos passam para ter acesso à educação, mesmo sabendo que não é nada fácil sair da casa dos pais para morar com outras pessoas.

A partir dos acontecimentos atuais, podemos compreender como foram intensificados os enfrentamentos do aluno ribeirinho com o avanço da pandemia de Covid-19 que ainda assola a população brasileira. A inexistência de um local onde as informações e conhecimentos eram agrupadas de forma sistematizada no ambiente escolar migram para os grupos de WhatsApp e para as plataformas online. Sabendo das dificuldades com o acesso a rede de internet no interior o aluno ribeirinho relembra da facilidade de acesso à internet na cidade devido às operadoras de telefonia onde as trocas de informações são rápidas e precisas “e no interior não, como agora, eu tô lascada” ao receber a notícia de uma prova de inglês um dia antes dela acontecer e sem saber ao certo o que estudar, é angustiante para qualquer aluno.

Neste outro recorte o sujeito é instigado a falar sobre: **Como é aprender inglês no SOME?** E comenta que:

RD2: Não sei nem te falar isso, que eu não tô nem estudando quase inglês. Eu não. Agora esses tempos que começou tá uma merda. Não tá nada bom. (Falta às aulas presenciais) É mais isso. Principalmente para quem tá no terceiro ano. Por exemplo. Olha eu não vou fazer o Enem, esse ano, mais tem muita gente que vai fazer e tem muita gente que não sabe, tá por exemplo daqui do interior eu acho que pelo menos lá da escola que eu tô eu acho que ninguém vai fazer e se fosse fazer tava lascado se tivesse o inglês, se tivesse não por que não tem, né! (escolha entre inglês ou espanhol)

Refletindo a posição sujeito ao qual o enunciador se coloca, nota-se que o não saber falar sobre o seu processo de ensino-aprendizagem “Não sei nem te falar isso” evidencia a ausência de aulas, sem aulas o conhecimento fica prejudicado, no qual o desenvolvimento social e humano fica engessados. Essa falta de aulas são os efeitos da pandemia que obriga o afastamento dos alunos da sala de aula como forma de evitar aglomerações para proteção das suas vidas. Sabendo das especificidades curriculares e estruturais do SOME percebemos que a ausência de aulas prejudica diretamente os alunos e seu processo de reconstrução e apropriação dos conhecimentos.

Evidencia-se como é colocada a prioridade da Língua-Cultura Inglesa já “que eu não tô nem estudando quase inglês” se para aprender uma segunda língua precisa-se de tempo, visto que os aspectos linguísticos da Língua-Cultura Inglesa são estranhos aos alunos ribeirinhos, o que é quase estudar inglês? Se o sujeito quase estuda, ele conseqüentemente quase aprende, tendo em vista, que a Língua-Cultura Inglesa precisa ser trabalhada de forma intercultural e interdisciplinar para melhor entendimentos dos alunos, coisa que é raro em escolas tradicionais

que focam em atividades prescritivistas e com foco na forma da língua sem uma abordagem interativa.

Em reflexão sobre a Língua-Cultura Inglesa, o sujeito ao enunciar sobre o outro está falando de si, pois ambos se constituem nas relações socioeducativas que mantêm “Olha eu não vou fazer o Enem, esse ano, mais tem muita gente que vai fazer e tem muita gente que não sabe, tá por exemplo daqui do interior eu acho que pelo menos lá da escola que eu tô eu acho que ninguém vai fazer e se fosse fazer tava lascado se tivesse o inglês”. Optar por não fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e elucidar que seus colegas irão fazer, mas poderão estar “lascados” se escolhessem o inglês como língua estrangeira na prova, pois não estão ou não se sentem preparados para concorrer a uma vaga na universidade com outros alunos.

Se faz pertinente trazer à baila um fenômeno que ocorreu no ano de 2021, sobre a expressiva queda no número de inscritos para realização das etapas da prova que avalia o desempenho dos alunos no Ensino Médio, além de ser, uma importante porta para obter uma vaga na universidade. Sendo em menor número desde o ano 2005 com apenas 3,1 milhões de inscritos confirmados. Essa queda no número de inscritos no exame denota alguns pontos que são necessários para o nosso diálogo, pois os acontecimentos sociais afetam e deslocam os aprendizes do Ensino Médio. Uma das possíveis causas e que o sujeito expõe no seu discurso, “não tá nada bom (Falta às aulas presenciais) É mais isso. Principalmente para quem tá no terceiro ano” sobre as aulas remotas ou/e aulas híbridas que pouco contribui para os processos de aprendizagem dos alunos. A falta de aulas eficientes e com qualidade desmotiva os alunos a prestarem a prova canal que possibilita alunos a concorrer a uma vaga na universidade, sabe-se que o Enem é a principal porta de entrada para a universidade pública de qualidade, com menos alunos inscritos menores serão os números de ribeirinhos que poderão ter a chance de chegar à universidade.

Em tempos de negacionismo e ataques à ciência por *fake news*, a pobreza extrema batendo à porta das casas das pessoas, acreditar na educação e buscar novos níveis de ensino é muito difícil. A evasão escolar dos ribeirinhos na modalidade SOME é uma realidade, pois preferem contribuir financeiramente com a família do que continuar a estudar, pois “que eu não tô nem estudando quase, inglês” a falta de aulas presenciais aumenta a crença que não se aprende inglês em escolas públicas. Aprender a Língua-Cultura Inglesa exige especificidades que em contexto pandêmico oferecem desafios imensos aos docentes e alunos do Sistema Modular (SOME).

Quando o sujeito discursivo enuncia sobre fazer a prova “e se fosse fazer tava lascado se tivesse o inglês, se tivesse não porque não tem, né” levanta a questão de escolha entre qual

língua estrangeira irá fazer na prova do ENEM? Inglês ou espanhol, essa escolha parte do imaginário de qual disciplina é mais fácil para realização no exame. Nota-se que existe uma descontinuidade nas disciplinas Inglês e Espanhol que afeta o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O Sistema Modular (SOME) intercala o ensino das línguas Inglesa e Espanhola durante os três anos do Ensino Médio, o que possibilita a interrupção dos constructos das línguas ao aprendiz. O idealizável seria o ensino-aprendizagem das duas línguas para fortalecimento desse processo educacional. O que não ocorre.

Perguntamos: Como é a tua relação com a Língua Inglesa?

RD3: Eu gosto, eu acho, eu acho não. Eu não sou muito difícil de entender o inglês eu não acho muito difícil entender eu acho o difícil mesmo é pronunciar o inglês. Se tivesse aula todo dia, praticamente, todo dia tivesse inglês, (aprenderia a língua) SIM.

O sujeito se coloca sempre na posição entre ser o fácil e o ser difícil “Eu não sou muito difícil de entender o inglês” demonstrando o jogo identitário dentro de suas relações com o diferente. O verbo “achar” bastante utilizado entre os recortes discursivos reverbera alguns efeitos de sentidos quanto às suas crenças do ribeirinho sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e o do outro. Esse achismo evidencia as percepções experienciadas nas relações socioeducacionais entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/ensino-aprendizagem. A crença de que não se aprende a Língua-Cultura Inglesa em escolas públicas parte do princípio que os alunos não irão fazer uso da língua em seus locais de vida e também da forma como ela é ofertada e trabalhada em sala de aula nas instituições de ensino, o sujeito quando aborda que “eu não acho muito difícil entender, eu acho o difícil mesmo é pronunciar o inglês” realça que existe o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa, no entanto, este percurso não é suficiente para que o aluno consiga ter a habilidade de comunicação e interação na língua.

A forma que as disciplinas são ofertadas na modalidade ensino SOME e os enfrentamentos da pandemia favoreceram o enfraquecimento do ensino da língua, pois, “Se tivesse aula todo dia, praticamente, todo dia tivesse inglês, (aprenderia a língua) SIM”. Percebe-se que a disciplina Língua Inglesa é atraente aos alunos “Eu gosto”, mas devido às questões alheias não avançam na aprendizagem, muito porque neste contexto pandêmico a carga horária das aulas ficou reduzida e encontros semanais com os professores não contemplam as necessidades dos alunos. Atividades impressas sem a abordagem comunicativa e interação em sala de aula levam os alunos a deslocarem-se para o meio digital no qual apenas resolvem a atividade impressa sem que efetivamente reconstruam esse conhecimento.

Sobre a relação em sala de aula, perguntamos: **Como os teus colegas veem o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?**

RD4: Não sei te dizer porque eu não falo com nenhum deles. Não tenho, nem oi. Das vezes que eu já fui só uma vez que ela explicou. Mas tirando isso é só pra entregar trabalho, mas eles prestam bem atenção não sei se eles entendem alguma coisa, mas prestam atenção parecem até interessado. Mas não sei se tão.

Neste excerto, nota-se que como as aulas no Modular estão acontecendo no atual momento histórico, como forma de não parar as atividades educacionais e para que esses alunos não fiquem prejudicados sem ter aulas durante muito tempo adotou-se o ensino remoto ou ensino híbrido, no qual os professores passam apostilas com assuntos e exercícios para serem feitos em casa e posteriormente serem entregues aos professores, uma ou duas vezes na semana o professor vai até a instituição de ensino para explicar os conteúdos a turma, no entanto, “Das vezes que eu já fui, só uma vez que ela explicou. Mas tirando isso é só pra entregar trabalho” o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa fica prejudicado desta forma, pois a aprendizagem de uma segunda língua requer tempo e muita interação com sujeitos para que possam constituir a si pelos conhecimentos linguísticos da/na língua.

A interação entre alunos “Não sei te dizer porque eu não falo com nenhum deles. Não tenho, nem oi” é escasso, ou seja, dentro das aulas de Língua Inglesa não há interação com os alunos. A aula acontece apenas para a explicação dos conceitos da língua e gramática “só uma vez que ela explicou. Mas tirando isso é só pra entregar trabalho” como forma de no final da disciplina ter uma nota, que não representa a aprendizagem do aluno. Compreendemos que a pandemia intensificou efeitos adversos para a Educação Nacional, no que tange a Educação no Ensino Médio (SOME) para alunos ribeirinhos, segue sendo formas de resistência, pois é mais complexo a ida desses sujeitos a cidade estudar.

Evidenciando o processo de ensino-aprendizagem da língua, o sujeito fala do outro e ao mesmo tempo está falando de si “eles prestam bem atenção não sei se eles entendem alguma coisa, mas prestam atenção parecem até interessado. Mas não sei se tão”. Podemos refletir como os alunos recebem esse aprendizado no contexto atual da educação no SOME. Estar interessado nas aulas não significa compreensão dos assuntos tratados “Mas não sei se tão”, pois a aprendizagem não está sendo significativa o suficiente para a aquisição da língua.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso dos alunos ribeirinhos do Sistema Modular (SOME) sobre o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa evidencia os enfrentamentos que o componente curricular tem para a sua efetivação em contextos de rios e matas. As crenças dos alunos ribeirinhos são materializadas no dizer sobre o seu processo de ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa nas quais podemos destacar o olhar dos sujeitos para o SOME ainda é com preconceito devido a precarização da educação no campo que levam muitos sujeitos a se deslocarem dos seus espaços de vidas para as cidades em busca de Ensino Médio com qualidade.

Consideramos que as crenças que constituem os alunos ribeirinhos são atravessadas pelo ensino-aprendizagem da Língua-cultura Inglesa nos em seus espaços de vidas. Os alunos ribeirinhos reconhecem a importância de não apenas conhecer a Língua-Cultura Inglesa, mas também saber usá-la em contextos reais de comunicação em seus espaços de vidas sejam eles, rios, igarapés, matas e florestas. O sujeito aluno percebe os desafios que é aprender a Língua Inglesa no Sistema Modular (SOME) e ainda salienta para os desafios com a pandemia. A pandemia reforçou no imaginário dos alunos que não se aprende inglês nas escolas públicas devido aos enfrentamentos de controle da proliferação do novo coronavírus: Covid-19, que interrompe as aulas presenciais e apresenta a educação o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Um outro desafio para alunos e professores do Sistema Modular (SOME).

Assim, as identidades ribeirinhas estão em permanente processo de constituição, mais ainda se mantêm na margem do rio, entre a terra firme e o fluxo contínuo do rio, pois percebemos nas análises uma resistência do sujeito a Língua-Cultura Inglesa que vem sendo desconstruída, pois, os alunos aos poucos vão se permitindo diluir na língua-culturas do outro.

Apontamos para a importância de uma legislação que atenda as especificidades dos alunos em seus contextos de vidas e a inserção de políticas públicas que façam cumprir os pressupostos legais na prática e não apenas no discurso que fundamenta as orientações. Para que realmente o SOME possa melhor formar os sujeitos das ilhas, povoados e assentamentos rurais. Aprender a Língua-Cultura Inglesa oferece aos alunos ribeirinhos a oportunidade de estar em contato com culturas diferentes dentro de seus próprios espaços de vida. Permitindo aos sujeitos usarem a língua-cultura do Outro para falarem de si e de suas culturas.

Coracini (2016) comenta que de forma consciente ou inconsciente o pesquisador está sempre perseguindo o seu próprio eu nas atividades de pesquisa ou na sua profissão, assim se identificando com os sujeitos da pesquisa, buscando compreender as suas próprias questões

peçoais deixando emergir um traço da ou em nossa subjetividade. Por isso, esta pesquisa traz muitos do sujeito pesquisador que ao pesquisar sobre o SOME tenta autoafirmar-se como sujeito aluno do sistema modular, e ao buscar os enfrentamentos do ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa nas localidades ribeirinhas confronta a sua formação discursiva sendo ribeirinho com a sua formação acadêmica no curso de Letras Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno.** 1. J. Zahar. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 dez, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: . Acesso em: 23 nov. 2021.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari], **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol13pagina301a310>.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro arquivo, memória e identidade:** línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Transdisciplinaridade e análise do discurso: migrantes em situação de rua. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 01, p. 91-112, 2010.

CORACINI, Maria José. **Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro.** RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009

FARIAS, Meurygreece Caldas. **Práticas, saberes e resistências de mulheres no contexto histórico e cultural no período da extração da borracha na ilha de Itanduba, município de Cameté/PA.** Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) Programa de Pós-graduação em

Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá. 2019. Disponível em: <<https://ppgeduc.proesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/209-banca-de-qualificacao>>.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. Ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGE, S. A. M.; REIS, M. I. A. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino**. EM ABERTO, v. 31, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine LaGuardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/cameta.html>>.

SILVA, K.A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Educ, 2002

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOPES, Lucas Rodrigues. **A construção da leitura discursiva e a formação de professores de línguas-culturas – uma abordagem interdisciplinar em busca de pertencimento?** Revista FORPROL, V. 5, ISSN 2526-7507, p. 209-221, 2020.

LOPES, Lucas Rodrigues. **Moradores de rua em vídeos do YouTube: (des)(re)territorializações do espaço-tempo no(s) discurso(s) de si e do(s) outro(s)**. Campinas, SP: [s.n.], 2018.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARÁ. **L E I Nº 7.806, DE 29 DE ABRIL DE 2014**. Regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém, 30 de abril de 2014.

PARÁ. Secretária de Estado e Educação. O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; TEODORO, Elinilze Guedes; Belém: SEDUC, 2009.

PEREIRA, Rosenildo da Costa et al.. **Sistema de organização modular de ensino (some) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo**. Revista Margens Interdisciplinar, 2016.

PINHEIRO, Lara. Enem 2021 tem 3,1 milhões de inscritos confirmados, menor número desde 2005. **G1**. 24 de jul. de 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/24/enem-2021-tem-31-milhoes-de-inscritos-confirmados.ghtml>>. Acesso em: 31 de ago. de 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, Pontes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.