UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

LUIZ OTÁVIO COSTA MARQUES

Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos

São Paulo

2019 Versão corrigida

LUIZ OTÁVIO COSTA MARQUES

Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do. Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

São Paulo

2019

Versão corrigida

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M357e

Marques, Luiz Otávio Costa
Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos / Luiz Otávio Costa Marques ; orientadora Anna Maria Grammatico Carmagnani. - São Paulo, 2019.
335 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Interdisciplinaridade . 3. Letramento. 4. Escolarização . I. Carmagnani, Anna Maria Grammatico, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Luiz Otávio Costa Marques

Data da defesa: 05/12/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Anna Maria Grammatico Carmagnani

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06/01/2020

_____

(Assinatura do (a) orientador (a)

MARQUES, L. O. C. **Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos.** Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Língua Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: 05 /12 / 2019.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani

Instituição: FFLCH - USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór

Instituição: FFLCH - USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Souzana Mizan

Instituição: UNIFESP - Externo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

Instituição: FE - USP

Assinatura: _____

Às professoras e professores do país

com respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani, que me despertou o interesse pela pesquisa ainda na graduação, por sua inestimável confiança e amizade durante a orientação deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Walkyria Monte Mór e Ana Paula Martinez Duboc, pelos momentos de reflexão durante o exame de qualificação, que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Renata Maria Rodrigues Quirino, pela minuciosa leitura crítica deste trabalho.

Ao professor-colaborador Jean e aos estudantes participantes deste estudo, por aceitarem fazer parte desta jornada com entusiasmo e envolvimento em todos os momentos.

A todos os professores da graduação e da pós-graduação do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, em especial ao Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza e às Professoras Doutoras Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos e Marisa Grigoletto, pelas valiosas contribuições à minha formação acadêmica.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia da Universidade de São Paulo.

A todos os colegas do Grupo de Estudo em Educação, Discurso, Identidade e Mídia – EDIM.

A todos os servidores e professores da escola pesquisada, pelo apoio recebido durante a realização deste estudo na instituição.

A todos os servidores da Secretaria de Pós-Graduação do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, em especial à Edite dos Santos Nascimento Mendez Pi, pela ajuda e prestatividade constantes.

À Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), pela licença de afastamento docente a mim concedida para a realização deste estudo.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido.

Ao Paulo Afrânio, sempre, por tecer a nossa vida com cumplicidade, companheirismo e afeto.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

O modelo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil desde a sua constituição enquanto nação privilegia o urbano em detrimento do rural, gerando disparidades socioeconômicas entre estes dois tipos de territórios. Inserido no contexto político da reforma agrária, surgiu no final da década de 90 o movimento pela Educação do Campo, propondo reconfigurar o projeto educacional das escolas localizadas no meio rural. Nesta pesquisa de abordagem qualitativa-interventiva de cunho etnográfico, busca-se analisar e discutir as possíveis contribuições e/ou desafios do ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva teórica dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para a Educação do Campo. Com este objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no Vale do Jequitinhonha, região situada no nordeste do estado de Minas Gerais, e que teve início com observações de aulas de inglês nas turmas do Ensino Fundamental 2, seguidas de discussões com o professor-colaborador. Em um segundo momento, a partir dos dados gerados na primeira etapa, foi elaborada e implementada uma proposta interventiva crítica nas turmas observadas, que apresentou como eixo central a problematização de questões relacionadas ao contexto sociocultural local. A análise do material resultante desse processo revela que a ação pedagógica de intervenção promovida na segunda parte da pesquisa está em consonância com princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo, uma vez que propiciou espaços para o desenvolvimento da reflexão crítica e da agência dos estudantes. Observou-se a desconstrução de discursos homogeneizantes e discriminatórios sobre a língua inglesa e sua aprendizagem, observados na primeira fase da pesquisa, como também sobre questões sociais, culturais, ambientais, étnico-raciais e de gênero, o que evidencia o deslocamento de práticas discursivas dos sujeitos participantes. Entre os desafios para o desenvolvimento de um trabalho educativo crítico de tal natureza, destacaram-se: a visão utilitarista ainda predominante sobre o ensino da língua inglesa; a escassez de recursos didáticos e tecnológicos das escolas do meio rural e a ausência de formação inicial e continuada de professores na área de língua estrangeira no contexto da Educação do Campo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Educação do Campo, Letramentos críticos, Formação de professores, Escola pública.

ABSTRACT

The economic development model adopted in Brazil since its constitution as a nation privileges the urban over the rural, generating socioeconomic disparities between these two types of territories. Inserted in the political context of agrarian reform, the movement for Countryside Education arose in the late 90s, proposing reconfigurations in the educational project of schools located in rural areas. In this qualitative intervention ethnographic study, we seek to analyze and discuss the possible contributions and/or challenges of foreign language teaching and learning from the theoretical perspective of literacies studies (New Literacies, Multiliteracies and Critical Literacy) for Countryside Education. A field research was carried out at a public elementary school, located in the Jequitinhonha Valley, a region in the northeast of the state of Minas Gerais. The research started with the observation of English classes in the Elementary School 2, followed by discussions with the collaborating teacher. Secondly, from the data generated in the first stage, a critical intervention proposal was elaborated and implemented in the classes of the observed groups, which presented the problematization of issues related to the local socio-cultural context as a central axis. The analysis of the material resulting from this process reveals that the promoted pedagogical intervention action, promoted in the second stage of the research, is in line with the theoretical and methodological principles of Countryside Education, since it provided spaces for the development of critical reflection and students' agency. It was observed that homogenizing and discriminatory discourses on the English language and its learning, observed in the first stage of the research, as well as on social, cultural, environmental, ethnic-racial and gender issues, were deconstructed, which evidences the displacement of discursive practices of the participating subjects. Challenges for the development of such critical educational work included: the still prevailing utilitarian view of English language teaching; the scarcity of didactic and technological resources in schools situated in rural areas and the absence of pre-service and in-service education for foreign language teachers in the context of Countryside Education.

Keywords: Foreign language teaching and learning, Countryside Education, Critical literacies, Teacher education, Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pedagogia dos Multiletramentos.....145

Figura 2 - Localização geográfica da mesorregião do Vale do Jequitinhonha.....158

Figura 3 - Renda Domiciliar per capita e IDH-M nas mesorregiões de Minas Gerais.....159

Figura 4 - Porcentagem de municípios por faixa de IDH-M na mesorregião do Jequitinhonha 160

Figura 5 - Texto da estudante Jhenniffer.....242

Figura 6 - Conjunto de fotos com problemas do distrito de Mendanha.....250

Figura 7 - Tira cômica do estudante Cacique.....252

Figura 8 - Tira cômica do estudante Stranger.....252

Figura 9 - Cartaz do estudante Cacique.....253

Figura 10 - Cartaz da estudante Eloah Victoriah.....254

Figura 11 - Cartaz do estudante Stranger.....254

Figura 12 - Texto da estudante Afrodite.....277

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Você acha importante estudar inglês? 188

Tabela 2 - Por que você acha importante estudar inglês? 188

Tabela 3 - Você acessa a *Internet*? 215

Tabela 4 - Com que frequência você acessa a *Internet*? 216

Tabela 5 - Domicílios em que havia a utilização da *Internet* (%) no ano de 2017.....217

Tabela 6 - Você tem contato com o inglês fora de sala de aula?.....224

Tabela 7 - Onde você tem contato com o inglês fora de sala de aula?.....224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos oficiais que abordam a educação para os povos do campo no período de 1924 a 1996 (em ordem cronológica) 35
Quadro 2 - Modelos de desenvolvimento do campo 44
Quadro 3 - Documentos educacionais federais acerca da Educação do Campo no período de 1998 a 2016 (em ordem cronológica) 45
Quadro 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil e a Educação do Campo . 69
Quadro 5 - Diretrizes Gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental e a Educação do Campo 69
Quadro 6 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação do Campo 70
Quadro 7 - Alimentação e serviços nas escolas urbanas e rurais 78
Quadro 8 – Dependências nas escolas urbanas e rurais 79
Quadro 9 - Equipamentos e tecnologia nas escolas urbanas e rurais 79
Quadro 10 - Abordagem do Letramento Crítico 137
Quadro 11 - Representação didática das perspectivas pessoal, comunitária e global 143
Quadro 12 - Resumo das propostas didático-pedagógicas 146
Quadro 13 - Dados pessoais do professor-colaborador 165
Quadro 14 - Informações acadêmicas do professor-colaborador 165
Quadro 15 - Experiência profissional do professor-colaborador 166
Quadro 16 - Perfil dos estudantes do 6° ano no 2° semestre de 2017 167
Quadro 17 - Perfil dos estudantes do 8° ano no 2° semestre de 2017 167
Quadro 18 - Perfil dos estudantes do 9° ano no 2° semestre de 2017 168
Quadro 19 - Perfil dos estudantes do 6° ano no 1° semestre de 2018 168
Quadro 20 - Eixos temáticos, categorias de análise e ciclos de ação pedagógica 174
Quadro 21 - Dimensões trabalhadas nas aulas de inglês do 8° ano observadas no ano de 2017 177
Quadro 22 - Resumo do ciclo de ação pedagógica “Língua inglesa e globalização” 237
Quadro 23 - Resumo do ciclo de ação pedagógica “Trabalho, consumismo e meio ambiente” 244

LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

Es	Estudantes falando ao mesmo tempo, não sendo possível identificá-los
( )	Incompreensão de palavras ou enunciados
...	Pausas
.	Finalização de fala
?	Interrogação
-	Silabação
Ah, oh, ih, éh, tá, ahn, uhn, ehn, ein, ih.	Fáticos
(( ))	Comentários descritivos do pesquisador
Brasil, UFVJM	Iniciais maiúsculas só para nomes próprios ou siglas
book, teacher	Palavras em língua estrangeira em itálico
P	Pesquisador
Jean	Professor-colaborador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **18**
Minha trajetória acadêmica e profissional e a motivação para a pesquisa 21
Justificativa 26
Perguntas orientadoras e perguntas de pesquisa 29
Perguntas orientadoras 29
Perguntas de pesquisa 29
Objetivos da pesquisa 30
Aspectos metodológicos e fundamentação teórica 31
Organização da tese 32
CAPÍTULO 1 ..... **34**
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS PERSPECTIVAS E DESAFIOS **34**
1.1 Políticas educacionais brasileiras e os povos do campo 35
1.2 O Movimento da Educação do Campo 42
1.3 Marcos legais da Educação do Campo 45
1.4 Princípios teóricos da Educação do Campo 55
1.4.1 Tridimensionalidade 55
1.4.2 Especificidade 56
1.4.3 Emancipação humana e transformação social 59
1.4.4 Pluralismo 61
1.4.5 Construção identitária 63
1.4.6 Trabalho como princípio educativo 65
1.5 Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e a Educação do Campo 68
1.6 Parâmetros Curriculares Nacionais, Bases Nacionais Comuns Curriculares e a Educação do Campo 71
Resumo do capítulo 82
CAPÍTULO 2 ..... **85**
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO **85**
2.1 Língua inglesa e globalização: questões globais e locais 86
2.2 O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil 92
2.3 O ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto do campo 104
Resumo do capítulo 110
CAPÍTULO 3 ..... **113**
NOVOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS **113**

3.1 Alfabetização e letramento 114
3.2 Estudos de letramento(s) no contexto brasileiro e as globalizações da linguagem. 119
3.3 Novos Letramentos e Multiletramentos 124
3.4 Letramento Crítico 129
3.5 A educação na contemporaneidade e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras 133
Resumo do capítulo 147
CAPÍTULO 4 149
QUESTÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO DA PESQUISA 149
4.1 A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica 149
4.2 Estratégias metodológicas 152
4.3 Instrumentos de pesquisa 154
4.3.1 Observação direta ou participante 154
4.3.2 Entrevista 155
4.3.3 História de vida 155
4.3.4 Produções escritas 156
4.4 O contexto da pesquisa 157
4.4.1 O Vale do Jequitinhonha 157
4.4.2 O distrito de Mendanha 160
4.4.3 A Escola Municipal Girassol 162
4.5 Os colaboradores da pesquisa 164
4.5.1 O professor-colaborador 164
4.5.2 Os estudantes participantes 166
Resumo do capítulo 171
CAPÍTULO 5 173
UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO CAMPO 173
5.1 Cidadania crítica: "*Eles não perguntam, não questionam...*" 175
5.2 O inglês como língua internacional: "*o leque abre muito mais...*" 186
5.3 Identidade cultural: "*Se eu pudesse, moraria lá...*" 199
5.4 Novas formas de construção de sentidos: "*E esse povo que chama a gente no Messenger...*" 213
5.5 Trabalho, consumismo e meio ambiente: "*O povo não tá preocupado com o rio... com árvore...*" 228
Resumo do capítulo 233
CAPÍTULO 6 236
RESSIGNIFICANDO O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO CAMPO 236
6.1 Ciclo de ação pedagógica "Língua inglesa e globalização" 237

6.1.1 Resultados do ciclo de ação pedagógica “Língua inglesa e globalização”.....241
6.2 Ciclo de ação pedagógica “Trabalho, consumismo e meio ambiente”..... 244
6.2.1 Resultados do ciclo de ação pedagógica “Trabalho, consumismo e meio ambiente” 249
Resumo do capítulo..... 255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....258
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....278
APÊNDICES 310
APÊNDICE A – Formulário de observação de aula..... 310
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista 311
APÊNDICE C – Planos de ensino de língua inglesa do Fundamental 2..... 313
APÊNDICE D – Discussão sobre o avanço da língua inglesa e o seu ensino e aprendizagem 319
APÊNDICE E – Prática de compreensão escrita e estudo de aspectos gramaticais..... 320
APÊNDICE F – Prática de compreensão e produção oral..... 323
APÊNDICE G – Prática de produção escrita..... 325
APÊNDICE H – Prática de letramento visual e de produção oral 326
APÊNDICE I – Prática de produção escrita 328
APÊNDICE J – Prática de letramento visual e de produção oral 329
ANEXOS.....331
ANEXO A – Critical Literacy framework..... 331
ANEXO B – Narrativa autobiográfica 332
ANEXO C – Prática de gramática e compreensão escrita 333
ANEXO D – Infográficos de estudantes do 9° ano 335

INTRODUÇÃO

> A rasura instaura uma economia vocabular. O entre-aspas, o tipo gráfico da impressão, as letras riscadas e as expressões irônicas devem ser entendidas como manifestações da estratégia desconstrutora em Derrida. Usando termo de uma linguagem que quer desconstruir, Derrida abala esta linguagem e inscreve um sentido outro além dela [...] (SANTIAGO, 1976, p. 74).

> Diferentemente daquelas formas de crítica que objetivam superar conceitos inadequados, substituindo-os por conceitos "mais verdadeiros" ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave "sob rasura". O sinal de "rasura" (X) indica que eles não servem mais – não são mais "bons para pensar" – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e descontruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados [...] (HALL, 2000, p. 104)

Iniciando a apresentação desta pesquisa, convido os leitores a colocar sua visão sobre o conceito de campo, central neste estudo, "sob rasura" – campo no sentido de contexto rural, em contraposição ao contexto que se intitula como urbano. Ao utilizar a estratégia do filósofo pós-estruturalista Derrida (1981) para desconstruir conceitos-chave, marcando-os e rasurando-os, defendo, nesta tese, que o conceito de campo, concebido como espaço físico e geográfico, que se contrapõe ao território urbano, deva ser problematizado e revisto no contexto rural brasileiro na contemporaneidade. Ou seja, discursos e representações historicamente atribuídos à realidade do campo, que ainda reverberam nos dias de hoje, devem, a meu ver, ser desconstruídos e reconfigurados.

Desvelando estereótipos e preconceitos, essas construções imaginárias sobre o campo e os sujeitos que aí residem se fazem presentes na mídia, na literatura, no cinema, em revistas em quadrinhos e, até mesmo, em materiais didáticos destinados às populações do meio rural, ora como lugar idílico, com ar puro e tranquilidade para se viver, ora como um lugar de gente pobre, preguiçosa e atrasada. Como exemplos de representações da identidade cultural das populações do campo, conhecidas popularmente na literatura, no cinema e em revistas em quadrinhos, encontramos o personagem icônico Jeca Tatu, da obra *Urupês* de Monteiro Lobato de 1918, representado como preguiçoso, simplório e analfabeto, que inspirou o filme brasileiro de mesmo nome em 1959, interpretado pelo ator Mazzaropi, assim como o personagem Chico Bento, criado por Maurício de Souza

na década de 1960, que fala o "dialeto caipira", anda sempre descalço, chega atrasado à escola e recebe somente notas baixas (MARQUES, 2017a)[1].

É possível afirmar que essas representações culturais são fruto do modelo de desenvolvimento econômico do país, adotado desde a sua constituição enquanto nação, que privilegia o espaço urbano nas políticas públicas em detrimento do espaço rural. Em consequência, as disparidades socioeconômicas entre esses espaços tornaram-se extremamente acentuadas, relegando aos sujeitos do campo uma posição de subalternidade, a qual pode ser observada ainda nos dias de hoje. Conforme Medeiros (1989, p. 11), os trabalhadores do campo foram "explorados, subordinados politicamente aos grandes proprietários, excluídos dos mais elementares direitos políticos e sociais". Ou seja, esses sujeitos sempre tiveram sua trajetória de vida marcada pela pobreza e injustiça social ao longo dos séculos na história brasileira.

No entanto, na década de 1950, esse cenário de desigualdade social no contexto do campo começou a ser questionado por alguns setores no país. Naquele período de grandes transformações, impulsionadas pelo processo de industrialização em andamento, sujeitos do campo começam a se articular em busca da defesa de seus direitos sociais e da reforma agrária. Nas palavras de Medeiros (1989),

> Nos anos 50, a emergência de ligas camponesas, de "associações", de uniões trouxeram à cena política a luta dos trabalhadores rurais, que impuseram seu reconhecimento à sociedade. Embora ainda localizadas e dispersas, essas lutas repercutiram fortemente nos centros de poder, fazendo da reforma agrária um importante eixo de discussão política (MEDEIROS, 1989, p. 12).

Vale frisar que a questão da concentração fundiária no país remonta ao período de colonização do Brasil. Até o ano de 1832, lotes de terras, chamados de sesmarias, eram concedidos pelo rei à aristocracia da época. Em 1850, para regulamentar a posse de terra, foi instituída a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras, a qual determinava que, para se ter acesso à terra, era necessário pagar por ela. Na prática, essa lei dificultou ou impediu que grande parte da população brasileira, como ex-escravos, imigrantes e campesinos sem poder aquisitivo pudessem adquiri-las (OXFAM BRASIL, 2016).

---

[1] Em Marques (2017a), analiso representações de identidade e cultura dos povos do campo, entrevistas em uma coleção de livros didáticos para estudantes do ensino fundamental de escolas rurais, selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD-2013). Observei, na análise empreendida, o predomínio de uma visão essencialista da(s) identidade(s) e cultura(s) dos povos do campo, estabelecendo dicotomias entre eles e os habitantes das cidades e apagando a diversidade cultural existente entre as populações do meio rural.

Esse panorama de concentração fundiária não mudou no país ao longo dos séculos. Conforme Alentejano (2018), o Brasil é um dos países onde há maior concentração fundiária do mundo. Baseando-se nos Censos Agropecuários de 2006 e 2017, o pesquisador aponta que, enquanto 45% das terras eram controladas por estabelecimentos com mais de mil hectares em 2006, esse percentual atingiu 47,5% em 2017. Com relação ao número desses estabelecimentos, o pesquisador indica que houve um decréscimo. Ao passo que, em 2006, eram 5.175.636 estabelecimentos; no ano de 2017, eram 5.072.152. No que diz respeito à área ocupada por esses estabelecimentos, houve um aumento. Em 2006, eles ocupavam 333 milhões de hectares; já em 2017, esse número atingiu 350 milhões. No que tange à área ocupada por estabelecimentos grandes e pequenos, Alentejano (2018) aponta que, embora os menores, com até dez hectares, representassem 50,2% do número total de estabelecimentos em 2017, eles ocupavam apenas 2,3% da área ocupada, evidenciando assim grandes contrastes em relação à distribuição de terras no contexto rural brasileiro.

No que concerne às políticas públicas educacionais, da mesma forma, desigualdades avassaladoras são entrevistas ao longo da história, visto que não se acredita(va) que os sujeitos do campo precisa(va)m de formação educacional para exercer suas atividades laborais no meio rural. Nesse contexto de extremas desigualdades entre a educação oferecida no campo e na cidade, surgiram, na década de 1960, dentro dos movimentos sociais do campo, propostas teórico-metodológicas inovadoras de educação popular, as quais visavam vincular o processo de alfabetização à conscientização política dos trabalhadores rurais. Essas propostas educativas, que serão apresentadas mais adiante, serviram de base teórica para a organização do movimento que ficou conhecido, a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como o Movimento pela Educação do Campo (FREITAS, 2011).

Naquele período, mediante a articulação política do referido movimento, foram instituídas políticas públicas educacionais, sob a forma de resoluções, decretos, diretrizes e programas, voltados às especificidades dos povos do campo. É possível afirmar que, além de ressignificar os conceitos de campo e de sujeitos do campo, esses dispositivos legais deram início à construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo, visando reconfigurar o processo formativo dos sujeitos do campo sob uma perspectiva teórica que propõe um diálogo entre os saberes localmente produzidos e o conhecimento científico. É dessa concepção de educação que trata a Educação do Campo discutida nesta pesquisa.

Tendo feito essa breve contextualização sobre a Educação do Campo no Brasil, apresento, nesta introdução, em um primeiro momento, minha trajetória acadêmica e profissional, a qual me levou a desenvolver este estudo. Em um segundo momento, indico a justificativa da escolha do tema, a metodologia e o arcabouço teórico utilizado para subsidiar a análise e a discussão dos dados gerados. Em seguida, elenco as perguntas orientadoras e as perguntas de pesquisa, assim como os objetivos, geral e específicos, que guiaram o desenvolvimento deste estudo. Por fim, apresento a organização da tese e uma breve descrição do conteúdo dos capítulos que a compõem.

Minha trajetória acadêmica e profissional e a motivação para a pesquisa

> Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua (a materna). Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples "instrumento de comunicação". É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um "instrumento", que o encontro com uma outra língua, já traz consigo uma longa história com *sua* língua. (REVUZ, 2002, p. 217, aspas da autora).

Nesta pesquisa, discuto questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês no contexto da Educação do Campo. Visando a essa problematização, propus-me a desenvolver uma pesquisa em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um distrito do Vale do Jequitinhonha, região situada no nordeste do estado de Minas Gerais, onde quase dois terços de sua população vivem na zona rural (UFMG, 2019)[2].

Tendo tido o meu primeiro contato com a região no ano de 2009, quando comecei a atuar como professor assistente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM[3], é importante realizar uma breve contextualização da minha trajetória acadêmica e profissional, a qual me levou a esse lugar e, posteriormente, à escolha do tema desta pesquisa.

[2] Informações adicionais sobre o Vale do Jequitinhonha serão fornecidas no Capítulo 4 desta pesquisa.

[3] No ano de 2019, a UFVJM possui cinco campi: dois na cidade de Diamantina, no Vale do Jequitinhonha, região nordeste do estado; um na cidade de Teófilo Otoni, no Vale do Mucuri, região leste do estado; um na cidade de Janaúba, na região norte do estado, e um na cidade de Unaí, na região noroeste do estado. A universidade, antes uma faculdade, foi criada em 2005 com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma vasta região abrangendo o norte e o nordeste do estado de Minas Gerais, a qual apresenta baixos indicadores sociais e econômicos (UFVJM, 2012).

Embora tenha nascido na região norte, a menos urbanizada do país, sempre vivi em grandes centros urbanos. Como a maioria dos residentes em áreas urbanas, o contato com a zona rural limitava-se a passeios ou a viagens de férias com a família. Nascido em Belém do Pará, cidade natal dos meus familiares, morei os oito primeiros anos de minha vida em Manaus no Amazonas, onde o meu pai, médico, trabalhava na área de saúde pública. Em 1974, mudamo-nos para Brasília devido a compromissos profissionais de meu pai. E, na capital federal, depois de cursar o ensino fundamental e o médio, graduei-me na Universidade de Brasília, no ano de 1988, em Administração de Empresas, curso com o qual me identificava na época.

Foi em Brasília que tive o meu primeiro "contato-confronto" com uma língua estrangeira. Com a idade de 10 anos, comecei a estudar inglês em um pequeno instituto de idiomas perto de minha casa, o qual se transformou em uma das mais renomadas escolas de língua estrangeira da cidade alguns anos depois. Dizia-se, já naquele tempo, que "o inglês da escola regular não é bom". Além desse dizer sobre a suposta "baixa qualidade" do ensino de inglês nas instituições de ensino básico, já circulavam na mídia, com bastante força, outros dizeres do senso comum, tais como: "para uma aprendizagem efetiva da língua, precisa-se estudar em escolas de idiomas" e "sem inglês, não se vai longe". Interpelado, talvez, por esses dizeres, ainda muito jovem, comecei a estudar inglês naquela escola de idiomas.

Fundada no ano anterior por um grupo de professores ingleses, alguns deles recém-chegados da Inglaterra, a escola de inglês tinha como diferencial uma proposta de ensino voltada a aspectos da "cultura inglesa"[4]. Uma das estratégias da instituição para motivar os alunos ao estudo da língua e facilitar sua aprendizagem era a promoção de encontros regulares, geralmente reunindo todos os professores, funcionários e alunos da instituição, para a realização de atividades culturais, relacionadas à "cultura inglesa". Nesses encontros, falava-se somente em inglês, recitavam-se poesias de autores ingleses canônicos, cantava-se música inglesa conhecida internacionalmente, assistia-se a filmes ingleses famosos, degustavam-se pratos tradicionais ingleses, entre outras coisas. O contato, de certa forma intenso, com aquela comunidade escolar, composta por falantes nativos e não nativos de inglês, nas aulas e naqueles encontros de confraternização e aprendizagem, fez com que eu estabelecesse uma ligação afetiva com a língua inglesa e,

[4] Cabe aqui ressaltar que, naquele contexto, essa "cultura inglesa" referia-se, mais especificamente, à cultura de classes sociais mais privilegiadas da Inglaterra.

consequentemente, desenvolvesse o desejo de aprendê-la para, posteriormente, atuar como docente dessa língua.

Em 1992, já morando na cidade de São Paulo, onde julgava ter mais possibilidades de crescimento profissional e acadêmico na área de ensino de língua inglesa, prestei o exame vestibular da Universidade de São Paulo e ingressei no Bacharelado em Letras – Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, onde, desde os primeiros anos de curso, comecei a participar de ações de extensão do Departamento de Letras Modernas e a participar de grupos de estudo e pesquisa nas áreas de discurso e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No ano de 2003, motivado pelas conquistas acadêmicas, além de iniciar a licenciatura em inglês na Faculdade de Educação da mesma universidade, candidatei-me ao mestrado do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, sendo, então, aprovado no referido programa. No projeto de pesquisa de mestrado, propus um tema que se relacionava a questões identitárias e à minha trajetória profissional (e de vida!) como docente de língua inglesa. Nesse estudo, apontava e problematizava o fato de que muitos colegas, professores de inglês experientes, assim como eu, que já tinham uma posição legitimada nas instituições onde lecionavam, não estavam satisfeitos com o saber que tinham alcançado nessa língua. Ou seja, visava realizar um estudo teórico sobre questões relacionadas à constituição identitária de professores de inglês brasileiros que, até então, dialogavam com inquietações pessoais. Com o título "Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas", a pesquisa, finalizada no ano de 2007, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani, apresentou como objetivo central analisar representações entrevistas no discurso de quatro professores de inglês brasileiros que lecionavam em escolas de idiomas, e que eram considerados proficientes nessa língua, no intuito de compreender alguns de seus aspectos identitários (MARQUES, 2007).

O estudo revelou, por meio de uma análise discursiva das representações sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, sobre o brasileiro, sobre o nativo de língua inglesa e sobre as línguas portuguesa e inglesa, entrevistas nos dizeres dos sujeitos-professores, que eles são todos atravessados pelo desejo de ocupar a posição do outro, sendo os nativos de língua inglesa, mais especificamente, de países centrais como a Inglaterra e os Estados Unidos, representados como aqueles que ocupam uma posição de *completude*, livre de conflitos com a língua.

Após defender a dissertação, meus interesses se voltaram para a formação inicial de professores de inglês. Buscava a oportunidade de discutir com esses profissionais em formação, entre outros aspectos, questões discutidas na minha dissertação de mestrado, uma vez que, conforme apontado por Revuz (2002), o contato com outra língua pode ser visto como uma descoberta embriagadora de liberdade ou vivido como uma perda, até mesmo de identidade, o que pode causar um impacto negativo na autoestima desses docentes e na atuação deles em sala de aula.

No ano de 2009, ao ser aprovado em concurso público na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, assumi o cargo de professor assistente do curso do Bacharelado em Humanidades para ministrar as disciplinas de inglês instrumental com a possibilidade de lecionar no futuro curso de licenciatura em Letras Inglês–Português, que ainda seria aberto na instituição. Naquele mesmo ano, buscando aprofundamento teórico sobre a formação inicial de professores de inglês, comecei a integrar o Projeto Nacional intitulado "Novos letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas Estrangeiras", cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq em 2009. Com um núcleo sede na Universidade de São Paulo, coordenado pelos docentes Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, o projeto vem desenvolvendo um trabalho colaborativo com diversos núcleos parceiros, liderados por professores de várias universidades públicas brasileiras. Além de professores-coordenadores, fazem parte dos núcleos alunos de graduação, pós-graduação e professores da rede pública. O objetivo principal do projeto é investigar, sob a perspectiva dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico)[5], conhecimentos locais referentes ao ensino de línguas e promover reflexões sobre programas de formação inicial e continuada de professores. De acordo com seus coordenadores,

> O projeto propõe a expansão da perspectiva educacional que permitiria a reconstrução do conhecimento local-global, do conhecimento relacional, e não de um relativismo, e da reflexão crítica sobre questões como heterogeneidade, diversidade, saberes, inclusão/exclusão, metodologias, novos materiais, novas mídias e tecnologias, novas epistemologias e crítica. (MONTE MÓR, MENEZES DE SOUZA, 2009, sem número de página)

O núcleo parceiro UFVJM foi formado no segundo semestre de 2009. Inicialmente, a maior dificuldade encontrada pelo núcleo foi o fato de não existir na instituição, no ano de 2009, um curso de graduação voltado à formação de professores de

[5] Essas perspectivas teóricas serão discutidas mais adiante.

línguas. Desse modo, foram convidados para participar do núcleo professores e graduandos do Bacharelado em Humanidades e professores de inglês da rede pública de ensino que tivessem interesse em desenvolver pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas. Na coordenação do núcleo da UFVJM, durante o primeiro ciclo do projeto nacional[6], desenvolvi ações de ensino, pesquisa e extensão sob as perspectivas teóricas mencionadas.

Em 2011, outro divisor de águas ocorreu na minha trajetória acadêmica e profissional. Convidado pela coordenação do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, conhecido por Procampo[7], ministrei uma disciplina voltada ao ensino de língua inglesa para alunos provenientes da zona rural da região. Vale salientar que a disciplina foi oferecida visando atender a uma solicitação de estudantes da habilitação Linguagens e Códigos do curso, os quais tinham interesse em aprender "inglês básico".

A experiência de ministrar uma disciplina de inglês para esses estudantes foi enriquecedora e, ao mesmo tempo, frustrante. Enriquecedora pela oportunidade de, ao ministrar o curso, poder ao mesmo tempo refletir sobre importantes questões presentes naquele contexto de ensino aprendizagem. Pude perceber que a maioria deles, embora não tivessem contato com o inglês com muita frequência no seu dia a dia, julgavam importante conhecer uma língua estrangeira e mostravam-se dispostos a aprendê-la. E, por outro lado, foi uma experiência frustrante por perceber uma certa veracidade nos dizeres do senso comum de que poucos alunos tenham, no ensino básico, a oportunidade de desenvolver estratégias de uso da língua inglesa que lhes permitam, por exemplo, formular enunciados simples nessa língua. Segundo relatos dos alunos do Procampo, professores de inglês com formação acadêmica na área eram raros nas escolas de suas comunidades. As aulas de inglês nesses espaços (quando havia!) eram geralmente ministradas por professores de outras áreas, que tinham noções básicas da língua. No decorrer dos anos, atuando na formação inicial de professores de inglês na região, pude constatar que relatos como esses eram muitos mais comuns do que se poderia supor.

---

[6] Tendo finalizado seu primeiro ciclo em 2014, o projeto encontra-se atualmente no seu segundo ciclo, iniciado no ano de 2016.

[7] O Procampo foi instituído na universidade via projeto pelo Edital nº 02/2008 para atender a uma demanda do Ministério da Educação (BRASIL, 2008a). O curso, iniciado no segundo semestre de 2010, tinha como objetivo formar professores nas áreas de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Matemática ou Linguagens e Códigos (Português e Literatura em Língua Portuguesa) para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas públicas que atendem às populações do campo.

Diante desse cenário, permeado de conflitos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua inglesa nas instituições de ensino básico e superior, tanto no contexto global (nacional) como no local (regional), meus interesses de pesquisa voltaram-se a questões relacionadas à formação de professores de inglês para atuar no espaço onde, no meu entender, havia mais dificuldade e conflitos na educação escolar: o contexto do campo.

Em 2012, haja vista esse interesse, fui convidado para participar da elaboração do projeto do novo curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEC – para atender à demanda do Edital nº 02, de 31 de agosto de 2012, do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a). O edital convocava as instituições públicas federais de ensino superior para a abertura desses cursos. Enquanto elaborador, visto que havia uma grande demanda por professores de inglês para atuar no contexto do campo na região, fiz a proposta de inclusão da formação desses profissionais na habilitação de Linguagens e Códigos, o que não era previsto nos objetivos do antigo curso, o Procampo, mencionado anteriormente. A proposta foi aprovada pela instituição e, em 2013, com a abertura da LEC- UFVJM, comecei a atuar no curso como professor responsável pelas disciplinas de língua inglesa e de metodologias de ensino dessa língua.

Em 2015, considerando todo esse percurso na minha formação acadêmica e profissional, candidatei-me ao doutorado do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, submetendo um projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho.

Justificativa

Nesta seção, aprofundo a reflexão sobre os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa, voltada a questões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da Educação do Campo. São escassos os estudos qualitativos sobre essa temática no Brasil, assim como pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores dessa língua que atuem no meio rural. Além disso, é possível observar uma demanda crescente por pesquisas como esta, tendo em vista as políticas públicas e os programas lançados pelo governo federal nas últimas décadas, visando a um aumento da escolarização da população rural e o incentivo aos processos educacionais nesse contexto em nosso país.

É possível dizer que os relatos dos alunos do Procampo, descritos anteriormente sobre a experiência de (não) aprender uma língua estrangeira na região onde atuo como professor formador, corroboram resultados de pesquisas sobre o ensino de inglês em escolas públicas brasileiras. Segundo esses estudos, o ensino da língua estrangeira nesse contexto reflete uma concepção tradicional de língua e aprendizagem de línguas, resumindo-se basicamente na tradução de textos, além do ensino de vocabulário e estruturas gramaticais descontextualizadas e, algumas vezes, leitura (PAIVA, 2006; COX, ASSIS-PETERSON, 2007, 2008; LIMA, 2009, 2011; MATTOS; VALÉRIO, 2011). Em consequência, muitos estudantes de escolas públicas recorrem a cursos livres de idiomas, a escolas regulares que apresentam uma estrutura para o ensino de línguas estrangeiras semelhante à desses centros ou a escolas regulares que são conveniadas com esses centros (BRASIL, 2006a).

No contexto específico desta pesquisa, zona rural do Vale do Jequitinhonha, essas modalidades de ensino de inglês não são frequentes, cabendo à escola pública da região o papel de ensinar a língua estrangeira aos estudantes aí residentes. Desse modo, aqueles que desejam futuramente ingressar em cursos superiores de formação de professores de língua inglesa provavelmente chegarão a eles sem ter minimamente desenvolvido importantes estratégias de uso dessa língua.

No entanto, estudos indicam que o desenvolvimento de estratégias de uso da língua inglesa também não está diretamente relacionado à formação inicial em cursos superiores nessa área. Ou seja, o fenômeno denominado como "não-aprendizagem" de línguas estrangeiras também é relatado no ensino superior. Segundo Dutra e Mello (2004, p. 37, *apud* BRASIL, 2006a, p.88-89),

> O sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos centros de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres (DUTRA; MELLO, 2004, p. 37, *apud* BRASIL, 2006a, p. 88-89).

No contexto da Educação do Campo, a situação da formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras para atuar no contexto do campo é ainda mais desafiadora. Como observado nos relatos dos estudantes do Procampo, há falta de docentes de língua estrangeira para atuar em escolas do campo. Ademais, os professores de língua inglesa que atuam no meio rural não tiveram a possibilidade de realizar cursos superiores de formação inicial e programas de formação continuada, voltados às

especificidades dos sujeitos do campo, visto que há uma carência de cursos de tal natureza nas universidades brasileiras.

Outro fator que justifica a elaboração de estudos como este se refere ao argumento utilitarista e mercadológico de que o conhecimento em língua estrangeira não é relevante na formação dos jovens do campo, uma vez que estes, supostamente, não necessitarão desse tipo de conhecimento para trabalho, estudos, viagens e lazer. Essa visão redutora sobre os objetivos do aprendizado de uma língua estrangeira nas escolas do meio rural parece permear, até mesmo, as instituições superiores que oferecem cursos de licenciaturas em Educação do Campo[8] no contexto brasileiro. Em levantamento de projetos pedagógicos dessas graduações em sites de instituições federais de ensino superior, realizado no ano de 2018, observei que, entre os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, abertos via Edital de Seleção SESU/SETEC/SECADI n° 2, de 31 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a)[9], somente 10 deles oferecem habilitação na área de Linguagens. Entre eles, somente a LEC- UFVJM define, em seu projeto pedagógico, uma língua estrangeira como área de atuação dos futuros docentes.

Esses dados podem indicar que, na visão de estudiosos da Educação do Campo e de elaboradores de políticas públicas educacionais, voltadas aos sujeitos do campo, os conhecimentos em linguagens e, mais especificamente, em língua estrangeira, são considerados menos relevantes para a Educação do Campo do que as outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, busco, neste estudo, mostrar a relevância dos estudos na área de linguagens e, mais especificamente, de língua estrangeira para a Educação do Campo. Ademais, cabe salientar que deixar de oferecer a oportunidade para jovens do campo de terem acesso ao conhecimento de/sobre língua(s) estrangeira(s) significa privá-los de um direito social assegurado em lei[10], o que vai na contramão da agenda política da Educação do Campo[11]. Ou seja, ao se desconsiderar a relevância do conhecimento de/sobre língua(s) estrangeira(s) no contexto do campo, bem como de formação inicial e

---

[8] Conforme Molina (2017, p. 594), as licenciaturas em Educação do Campo visam à "formação de professores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas:1. Artes, Literatura e Linguagens; 2. Ciências Humanas e Sociais; 3. Ciências da Natureza e Matemática;4. Ciências Agrárias"

[9] Por meio do referido edital, foram aprovados 44 projetos de Licenciaturas em Educação do Campo de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET (BRASIL, 2012b).

[10] No parágrafo 5° do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996), define-se que "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa".

[11] Essa agenda será discutida mais adiante neste trabalho.

continuada para educadores dessa área, reforçam-se a injustiça e a desigualdade social, privilegiando determinados sujeitos e subalternizando outros.

Perguntas orientadoras e perguntas de pesquisa

Para guiar as reflexões deste estudo, foram elaboradas perguntas de pesquisa e também perguntas orientadoras. Apresento primeiramente as perguntas orientadoras, pois foram elas que conduziram a primeira parte do estudo, já que vi a necessidade de lançar um olhar sobre como a Educação do Campo é abordada nos documentos oficiais, uma vez que isso impacta diretamente na maneira como esse ensino se constituiu no passado e se constitui no presente. Logo em seguida, apresento as perguntas de pesquisa, que busquei responder ao longo do processo da pesquisa colaborativa com o professor de inglês da escola e seus alunos, e também nas reflexões posteriores a essa fase**.**

Perguntas orientadoras

a. De que maneiras a educação para os sujeitos do campo é abordada nas políticas públicas educacionais ao longo da história no país?
b. Quais são as origens do Movimento da Educação do Campo no país, seus marcos legais e princípios teóricos?
c. As propostas teórico-metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras defendidas pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico dialogam com os princípios teóricos da Educação do Campo? Se sim, de que maneiras?

Perguntas de pesquisa

a. Considerando que o ensino de língua estrangeira é obrigatório no ensino básico no país, de que maneiras esse ensino é realizado em escolas que atendem aos jovens do campo?
b. Quais são as possíveis contribuições e/ou desafios dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da Educação do Campo?

Objetivos da pesquisa

Com base nas perguntas orientadoras e nas perguntas de pesquisa, aponto os seguintes objetivos:

1. Objetivo geral

Considerando os novos usos de linguagem na contemporaneidade e a(s) realidade(s) dos sujeitos do campo no contexto brasileiro, analisar e discutir as possíveis contribuições e/ou desafios do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sob a perspectiva teórica dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para a Educação do Campo, com base em um trabalho interventivo/colaborativo com o professor investigado em seu contexto de ensino.

2. Objetivos específicos

a. Investigar de que maneiras a educação para os povos do campo é abordada nas políticas públicas educacionais ao longo da história do país;
b. Investigar as origens do Movimento da Educação do Campo no país, seus marcos legais e princípios teóricos;
c. Analisar e discutir se as propostas teórico-metodológicas para o ensino de língua estrangeira defendidas pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico dialogam com os princípios teóricos da Educação do Campo;
d. Investigar de que maneiras o ensino de língua estrangeira é realizado no meio rural do país;
e. Desenvolver práticas de ensino de língua estrangeira voltadas para o campo, com base nos estudos de letramentos, e colocá-las em prática nesse contexto para discutir suas implicações e repercussões.

Aspectos metodológicos e fundamentação teórica

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa-exploratória de cunho etnográfico e interpretativista (ANDRÉ, 2012). Para a geração de dados, em um primeiro momento, foram feitas observações de aulas de inglês nas turmas do Ensino Fundamental 2 da escola focalizada no período de agosto a dezembro de 2017, as quais foram seguidas de encontros com o professor-colaborador para discussão e análise das aulas. Essas aulas, assim como os encontros, foram gravados em áudio e transcritos posteriormente para análise. Durante as observações das aulas e os encontros, foram feitos registros em formulários de observação de aulas e diários de campo com relatos descritivos e impressões do pesquisador.

Além da primeira fase de observação, em um segundo momento, para aprofundar a reflexão sobre os dados gerados, foi realizada uma fase de caráter intervencionista/colaborativa. Segundo a visão de André (2012, p. 42), da qual compartilho, a pesquisa etnográfica "permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária". Assim, é possível afirmar que, embora ações interventivas/colaborativas não sejam teoricamente previstas em pesquisas do tipo etnográfico, no contexto escolar, elas são admissíveis. Conforme a autora,

> Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Na segunda fase deste estudo, elaborei e apliquei, com a colaboração do professor de inglês da escola, planos de ensino e de aulas, assim como avaliações. Nessa fase, que ocorreu no período de janeiro a julho de 2018, as aulas foram ministradas por mim e observadas pelo professor-colaborador. É importante salientar que me propus a ministrar essas aulas no lugar do professor-colaborador por considerar que, dessa forma, a intervenção/colaboração se faria de uma maneira que me permitiria, estando no papel de professor, perceber nuances que provavelmente não me seriam possíveis perceber estando no papel de observador.

Assim como na primeira fase, as aulas da segunda fase foram gravadas em áudio e seguidas de encontros com o professor-colaborador para discussão e análise. No decorrer da pesquisa, além das fontes de geração de dados mencionadas acima, foram

utilizados outros instrumentos de pesquisa, tais como entrevista, história de vida, atividades escritas avaliativas e materiais elaborados pelas/os estudantes durante as aulas.

Esta pesquisa de caráter interdisciplinar utiliza como base teórica para análise dos dados gerados, principalmente, estudos sobre Educação do Campo, que reconfiguram a proposta educacional das escolas que atendem aos jovens do campo, visando ao empoderamento desses sujeitos, em interface com estudos sobre letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico), que ressignificam os conceitos de língua e linguagem e priorizam o desenvolvimento da reflexão crítica na aprendizagem de línguas. Além desses arcabouços teóricos, ancoro-me em estudos da área de linguística aplicada, que problematizam a difusão da língua inglesa no mundo e ressignificam o papel do ensino desta língua na contemporaneidade, bem como nos estudos culturais, que tratam de questões identitárias, hibridismo e globalização na pós-modernidade.

Organização da tese

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, discuto como a educação escolar para sujeitos do campo é tratada nas políticas públicas educacionais brasileiras ao longo da história do país, principalmente nas constituições federais. Em seguida, busco contextualizar o Movimento da Educação do Campo, assim como apresentar e analisar seus marcos legais e princípios teóricos. Por fim, investigo de que maneiras as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica dialogam com o arcabouço teórico da Educação do Campo.

No segundo capítulo, o ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira e sua interface com a Educação do Campo são discutidos. Ênfase é dada ao ensino de língua inglesa devido ao seu caráter de obrigatoriedade nos currículos escolares do ensino básico no país. Em um segundo momento, a difusão dessa língua estrangeira no mundo é contextualizada e as condições sócio históricas que a levaram a atingir o *status* de língua internacional de comunicação ou língua franca são problematizadas. Em seguida, são apresentados um panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, assim como uma análise de documentos curriculares do ensino de línguas estrangeiras, publicados no período que se estende desde a década de 1990 até os dias atuais. Por fim, são apresentados e discutidos estudos de diversos autores sobre o ensino e aprendizagem

de língua inglesa em escolas que atendem aos jovens do campo em diferentes regiões do país.

No terceiro capítulo, são discutidas questões de língua e linguagem na contemporaneidade e a perspectiva teórica dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico). As contribuições desses estudos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública são discutidas com o intuído de relacionar essa discussão com o contexto das escolas que atendem às juventudes do campo. Ênfase é dada ao Letramento Crítico, visto que suas origens remetem à Pedagogia Crítica Freireana dos anos 1960 (MUSPRAT *et al.*, 1997), a qual influenciou fortemente o projeto político-pedagógico da Educação do Campo. Finalizando o capítulo, são apresentadas propostas de ação pedagógica elaboradas por diversos autores, baseadas nos referenciais teóricos supracitados.

No quarto capítulo, o percurso metodológico da pesquisa é descrito e discutido. Em um primeiro momento, são apresentados os fundamentos teóricos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, as estratégias metodológicas adotadas, os instrumentos de pesquisa, as etapas da geração de dados e os procedimentos para a realização dessas etapas. Em um segundo momento, o contexto pesquisado é apresentado: o Vale do Jequitinhonha, o distrito rural de Mendanha e a escola do meio rural. Ainda nesse capítulo, é descrito o perfil do professor de inglês colaborador, assim como dos estudantes do Ensino Fundamental 2 da instituição escolar pesquisada.

No quinto capítulo, é apresentada a discussão dos dados gerados a partir dos referenciais teóricos da Educação do Campo e dos estudos de letramentos críticos. Na análise empreendida, são transcritos e analisados trechos de aulas de inglês das turmas pesquisadas, de conversas realizadas com o professor-colaborador e de registros do diário de campo, anotados no decorrer da pesquisa.

Por fim, no sexto e último capítulo, são apresentados e discutidos ciclos de ação pedagógica implementados na fase interventiva/colaborativa da pesquisa. Desse modo, são analisados materiais elaborados por mim, pelo professor-colaborador e pelos estudantes nas aulas de inglês, tais como imagens, textos escritos e textos multissemióticos. Nessa fase, o objetivo foi, com a ação pedagógica proposta, levantar possíveis contribuições e desafios dos estudos teóricos discutidos nesta pesquisa para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do campo e, assim, responder às questões que guiaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Uma vez que o espaço escolar brasileiro acolhe estudantes de diferentes contextos, raças/etnias, classes sociais, credos, etc., é importante que as políticas públicas educacionais contemplem essa diversidade e garantam a esses sujeitos seus direitos sociais definidos em lei. Neste capítulo, discuto a (in)visibilidade dos sujeitos do campo nas políticas educacionais brasileiras[12]. Ou seja, analiso de que maneiras a educação escolar para os sujeitos do campo é tratada na legislação brasileira ao longo da história, principalmente nas constituições federais e, mais recentemente, nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais.

Inicialmente, apresento um mapeamento de instrumentos legais instituídos por políticas educacionais desde a promulgação da primeira constituição brasileira até o período que antecede a consolidação do Movimento de Educação do Campo na década de 1990. Ênfase é dada à análise das constituições federais, visto que elas regem todo o ordenamento jurídico do país. Em um segundo momento, contextualizo o referido movimento, voltado à realidade sociocultural do campo. Na sequência, apresento e contextualizo seus principais marcos legais. Em seguida, discuto os princípios teóricos da Educação do Campo[13] que subsidiaram a elaboração das políticas educacionais para os sujeitos do campo nas últimas décadas. Por fim, apresento parâmetros e diretrizes curriculares para as diferentes modalidades do ensino básico brasileiro e as suas intersecções com a Educação do Campo.

---

[12] Na visão de Molina (2012, p. 588), políticas públicas "traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais". Já as políticas públicas educacionais, segundo Duarte (2008, p. 37), "devem ser universalizantes, mas também devem ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais".

[13] Nos documentos oficiais brasileiros, a Educação do Campo é geralmente definida como uma modalidade de educação, juntamente com a Educação Quilombola e a Educação Indígena. Neste trabalho, como veremos mais adiante, o conceito Educação do Campo, em maiúsculas, é mais do que uma modalidade de educação. É uma área de pesquisa, com princípios teóricos definidos.

1.1 Políticas educacionais brasileiras e os povos do campo

Em pesquisa documental e bibliográfica que contextualiza a educação para os povos do campo na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1824, Ghellere (2014) discute instrumentos legais que tratam das especificidades desses sujeitos. No Quadro 1, esses documentos são listados e trechos que tratam da educação para os povos do campo são destacados. É possível observar que ela é mencionada na legislação brasileira somente a partir da Constituição Federal de 1934 (1)[14], a terceira do país, promulgada após o golpe de Estado de 1930. De acordo com Ghellere (2014) e Brasil (2001a), nas duas primeiras constituições federais brasileiras, a de 1824, a primeira do país, instituída após a independência do país em 1822, e a de 1891, instituída após o golpe de Estado de 1889, a educação para os campesinos não foi sequer mencionada.

> Nas constituições de 1824 e 1891 a Educação do Campo não foi mencionada, mesmo o Brasil sendo um país agrário, este fato ocorreu devido ao discurso republicano, no qual colocava o Brasil dentro do lema de desenvolvimento e progresso. Considerou as zonas rurais como lugar atrasado, episódio que contribuiu na construção de um imaginário ideológico em relação às escolas rurais (GHELLERE, 2014, p. 1).

Conforme a autora, no período em que as duas primeiras constituições brasileiras foram promulgadas, a agricultura se apoiava nas grandes propriedades de terra, chamadas de latifúndios, e no trabalho escravo. Assim, não havia interesse por parte da elite dominante da época de que o processo educacional estivesse disponível para os povos do campo, posto que estes eram subalternizados por essa classe e, por conta desse processo de subalternização, não tinham quaisquer direitos sociais assegurados em lei.

Quadro 1 - Documentos oficiais que abordam a educação para os povos do campo no período de 1924 a 1996 (em ordem cronológica)

Documentos oficiais	De que maneiras a educação para os povos do campo é abordada nos documentos oficiais
Constituição de 1934 (1)	"Art. 121 – A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do país" (BRASIL, 1934 *apud* GHELLERE, 2014, p. 2). "§ 4° - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atendera´, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas" (BRASIL, 1934, Art. 121 *apud* GHELLERE, 2014, p. 2). "Art.139 – Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos,

[14] Doravante, os números entre parênteses referem-se aos documentos oficiais apresentados nos quadros que se seguem.

	dez analfabetos, será obrigado a lhes proporcionar ensino primário gratuito" (BRASIL, 1934 *apud* GHELLERE, 2014, p. 2). "Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual" (BRASIL, 1934 *apud* GHELLERE, 2014, p. 2). "Art. 157 – A união, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação" (BRASIL, 1934 *apud* GHELLERE, 2014, p. 2).
Constituição de 1937 (2)	Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937 *apud* BRASIL, 2001a, p. 7).
Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário (3)	"Art. 15 – A duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas" (BRASIL, 1946c *apud* GHELLERE, 2014, p. 2).
Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 / Lei Orgânica do Ensino Agrícola (4)	"Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura" (BRASIL, 1946).
Constituição de 1946 (5)	"Art. 168 [...] III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BRASIL, 1946a, *apud* GHELLERE, 2014, p. 3).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB - Lei n° 4.024/61 (6)	"Art. 105 – Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais" (BRASIL, 1961 *apud* GHELLERE, 2014, p. 3).
Constituição de 1967 (7)	"Art. 170 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos " (BRASIL, 1967 *apud* GHELLERE, 2014, p. 4).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB – Lei n° 5.692/71 (8)	"§ 2° - Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino" (BRASIL, 1971, Art. 11 *apud* GHELLERE, 2014, p. 3). "Art. 49 – As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no art. 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades" (BRASIL, 1971 *apud* GHELLERE, 2014, p. 4).
Constituição de 1988 (9)	Incluída indiretamente. "Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988 *apud* GHELLERE, 2014, p. 4). "Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988 *apud* GHELLERE, 2014, p. 4)" "Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria)" (BRASIL, 1988 *apud* GHELLERE, 2014, p. 4).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB – Lei n° 9.394/96 (10)	"Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

	I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996 *apud* GHELLERE, 2014, p. 4).
Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014[15] (11)	O PNE (2014 – 2024) estabelece como estratégia fomentar o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio, ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à pós-graduação, à educação integral, a programas de educação e cultura, a salas multifuncionais, a tecnologias e materiais pedagógicos, voltados à realidade desses sujeitos, e a transporte gratuito para estudantes do ensino básico. Ademais, propõe elevar a escolaridade média das populações do campo, expandir o número de matrículas nas escolas que atendem a esses sujeitos, desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para escolas do campo, quilombolas e indígenas, implementar programas de formação específica para professores que atuam nesse contexto, desenvolver pesquisa sobre o atendimento escolar das populações do campo e implementar ações contra desigualdades étnico-raciais e regionais.

Fonte: Ghellere (2014), Brasil (1946), Brasil (2001a) e Brasil (2014)

Na década de 1930, a educação para as populações rurais foi referida pela primeira vez na legislação brasileira na Constituição Federal de 1934 (1), conforme apontado anteriormente. Essa menção na carta magna se deve, principalmente, às mudanças no contexto social, político e econômico. Naquele período, havia um processo de urbanização no país e a consequente necessidade de modernização da economia brasileira para lidar com essa nova realidade. Desse modo, na Constituição Federal de 1934 (1), nos artigos 121, 139, 156 e 157 (Quadro 1), a educação para os povos do campo foi finalmente mencionada

No entanto, de acordo com a visão de Ghellere (2014), da qual compartilho, o objetivo desses dispositivos legais não era o de beneficiar ou valorizar a educação para os sujeitos do campo, respeitando suas especificidades, mas sim defender o interesse da elite dominante em frear o movimento migratório das populações rurais para o espaço urbano na década de 1930. Vale destacar que esse fluxo de migrantes foi resultante, principalmente, da falta de investimento público no campo, o qual se encontrava em situação de intensa pobreza e abandono. A prioridade do governo brasileiro era atrelar a educação para os povos do campo ao trabalho agrícola com o único objetivo de aumentar a produtividade da agricultura da época, principalmente a cafeeira, e assim fixá-los no meio rural, porém, não havia incentivo financeiro suficiente para isso, o que resultava no fluxo desses povos para os centros urbanos.

[15] Os planos nacionais de educação anteriores, o Planos Decenal de Educação de 1993 (BRASIL, 1993) e o Plano Nacional de Educação de 2001 - 2011 (BRASIL, 2001b) não são aqui apontados. Compartilho a visão de Santos (2018), segundo a qual esses planos priorizavam a educação urbana, não atendendo em suas metas e estratégias à educação para os sujeitos do campo.

No que concerne ao contexto socioeconômico mundial do período, é possível afirmar que ele foi marcado pela crise econômica decorrente da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929[16]. No Brasil, além de instabilidade econômica, havia instabilidade política, gerada pela eleição do então candidato à presidência da república, Júlio Prestes. Um movimento armado, conhecido por "Revolução de 1930", liderado por estados brasileiros, insatisfeitos com o resultado das eleições, provocou o Golpe de Estado de 1930, levando o político gaúcho Getúlio Vargas à presidência da república.

Nesse contexto histórico conturbado, quando se iniciou o processo de industrialização no país, intensificou-se a polarização entre o urbano e o rural, devido, principalmente, ao grande contraste socioeconômico entre esses dois espaços. Em um dos polos desse *continuum*, encontrava-se o urbano, representado positivamente no ideário da época como sinônimo de modernização e desenvolvimento. No outro, encontrava-se o campo e seus sujeitos, representados negativamente como estagnados e "atrasados".

Essa visão dicotômica sobre o urbano e o rural pode ser entrevista na Constituição de 1937 (2). No documento, prioriza-se a educação profissionalizante para as classes subalternizadas, objetivando atender à demanda da indústria insipiente. A importância do ensino agrícola também é sinalizada, porém, com um viés discriminatório e depreciativo dos sujeitos do campo, como observado no artigo 132.

> Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral e o adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937 *apud* BRASIL, 2001a, p. 7, grifo meu).

No artigo supracitado, é possível observar que os campesinos são retratados de forma homogeneizante e essencializada, vistos como inferiores e, até mesmo, como primitivos, uma vez que precisam de "disciplina moral" e "adestramento físico" ao serem preparados para atividades laborais. Cabe salientar que essa representação cultural negativa dos povos do campo, fruto da injustiça social e da desigualdade das políticas públicas brasileiras da época, reverbera, conforme visto na introdução deste estudo, até os dias de hoje, na literatura, no cinema, na mídia e, até mesmo, em revistas de histórias em quadrinhos para crianças e adolescentes.

[16] A quebra (ou "crash") da bolsa de valores de Nova Iorque, que iniciou o período de grande depressão econômica nos Estados Unidos ao longo da década de 1930, foi causada, principalmente, pelo excesso de produção industrial e agrícola norte-americana e a incapacidade do mercado interno e externo para absorvê-la.

Posteriormente, devido à necessidade de se formar mão de obra especializada para o setor produtivo agrícola, foram criados dois decretos, a saber: o Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário (3), o qual estabelece os períodos letivos do ensino primário de acordo com as especificidades regionais, e o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (4), objetivando a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura.

Naquele período, surgiu um movimento educacional, o qual ficou conhecido como Educação Rural. Como apontado por Freitas (2011, p. 36), a Educação Rural "nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente". Sobre essa questão, em Brasil (2001a), é mencionado que há uma idealização das condições materiais de existência na cidade e do processo de urbanização. Sob essa ótica, a especificidade do campo é vista como uma realidade provisória que tende a desaparecer devido ao "inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional" (BRASIL, 2001a, p. 2). Desse modo, as políticas educacionais da época reforçavam essa visão dicotômica de campo-cidade, "ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação" (BRASIL, 2001a, p. 2). Sobre a questão da Educação Rural, Freitas (2011) explica que

> A Educação Rural contribuiu para que se perpetuassem as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, surtiu o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos (FREITAS, 2011, p. 37).

Nas constituições seguintes, o modelo de desenvolvimento econômico apoiado pela elite brasileira continuou a prevalecer no país e poucas políticas públicas educacionais foram instituídas para beneficiar a educação para os povos do campo. Na Constituição de 1946 (5), houve, na realidade, um retrocesso. No inciso III, do art. 168 (Quadro 1), transfere-se à iniciativa privada a responsabilidade do custeio do ensino primário aos seus empregados e aos filhos destes. Da mesma forma, a Constituição de 1967 (7), a primeira instituída após o golpe militar de 1964, prevê, no artigo 170, a obrigatoriedade de as empresas comerciais, industriais e agrícolas oferecerem o ensino primário gratuito de seus funcionários e de seus filhos. Vale frisar que, nessa constituição,

não houve o estabelecimento do percentual de recursos, provenientes de impostos, destinados à educação, como na anterior, que estabelecia que a União aplicaria anualmente "nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1946, art. 169).

Somente com a Constituição Federal de 1988 (9), a educação para os povos do campo começou a ganhar algum amparo legal nas políticas públicas educacionais brasileiras. Promulgada no processo de instauração do regime democrático no país, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que

1. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, art. 205);
2. O ensino será ministrado com base no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988, art. 206);
3. É dever do Estado garantir a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988, art. 206).

Assim, ao estabelecer que a educação é um direito social de todos os brasileiros, independentemente do local onde vivem, a Constituição Federal de 1988 (9) ordena juridicamente o direito à educação dos povos do campo. Conforme Henriques *et al* (2007),

> A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 16).

É importante frisar que a Constituição Federal de 1988 (9) abriu precedentes para a posterior elaboração e instituição de instrumentos legais que ampliam os direitos das populações do meio rural no que tange à oferta de uma educação específica para esses sujeitos. Entre esses dispositivos legais, em nível nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) (10). Nesse documento, destaca-se o artigo 28, o qual estabelece o seguinte:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996, art. 28).

No artigo 28 da LDB - Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) (10), é possível observar que estão previstas as especificidades dos povos do campo e de suas regiões, principalmente no que se refere aos conteúdos escolares e metodologias, centrados nas necessidades desses sujeitos; à organização escolar, vinculada às atividades produtivas do meio rural, e ao direito das populações rurais em manter escolas em suas comunidades de origem. Embora a referida lei possa ser considerada uma mudança significativa nas políticas educacionais voltadas às populações do meio rural, uma vez que considera as peculiaridades desses sujeitos e abre possibilidades para a construção de outros dispositivos legais referentes a essa temática, ela não focaliza outros aspectos relevantes da Educação do Campo. Conforme a visão de Ghellere (2014), com a qual concordo,

> [...] nota-se que a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo, na medida em que visa a "adequação à natureza do trabalho na zona rural" (BRASIL, 1996), ou seja, a prioridade ainda é o trabalho para auxiliar na produção econômica. A adequação do calendário escolar à época de plantio e colheita na zona rural (artigo 28) aparece apenas como um aporte à produção econômica, e não como uma concepção de formação humana. O horizonte histórico que se almeja é a formação para o trabalho, e não para o crescimento intelectual dos sujeitos que vivem no campo (GHELLERE, 2014, p. 4).

Os princípios teóricos de uma educação para os povos do campo, que focaliza as especificidades desses sujeitos, começaram a ser delineados nas políticas educacionais brasileiras somente no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Conforme mencionado anteriormente, naquele período, diversos setores da sociedade brasileira se articulavam e organizavam um movimento em defesa dos direitos sociais dos sujeitos do campo, denominado "Movimento da Educação do Campo", o qual será discutido na próxima seção. Como veremos, o resultado das ações afirmativas desse movimento a favor de uma educação de qualidade no contexto do campo gerou uma série de documentos federais que consideram a(s) realidade(s) do campo. Entre eles, destaco o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

(BRASIL, 2014a) (11), que serve de parâmetro para a elaboração de planos de educação estaduais e municipais em todo o país. Como apontado no Quadro 1, esse plano propõe diversas estratégias, visando beneficiar o atendimento da educação dos povos do campo, indígenas e quilombolas.

Apesar de apresentar uma mudança significativa, visto que menciona o termo Educação do Campo, não incluído nos planos anteriores, e mais estratégias de ação relacionadas à Educação do Campo do que os anteriores, esse plano apresenta questões impeditivas para uma educação significativa. Entre elas, Santos (2018) chama a atenção para duas. A primeira diz respeito ao número de metas relacionadas à Educação do Campo. Das 20 metas apresentadas, apenas uma faz referência à Educação do Campo, indicando que se prioriza a educação urbana. A segunda questão impeditiva percebida no documento é a ausência de metas ou estratégias relacionadas ao ensino multisseriado, adotado em grande parte das escolas que atendem às populações do campo.

Assim, após discutir de que maneiras os sujeitos do campo são acolhidos nas políticas públicas educacionais brasileiras, contextualizo, a seguir, o Movimento da Educação do Campo no país.

1.2 O Movimento da Educação do Campo

A denominação "Movimento da Educação do Campo" surgiu na década de 1990, após o processo de redemocratização do país, devido às ações afirmativas de movimentos sociais e sindicatos rurais do campo a favor da reforma agrária e dos direitos dos campesinos à educação (FREITAS, 2011; MOLINA; FREITAS, 2011)[17]. No entanto, como apontado por Freitas (2011), a origem do movimento remonta ao final da década de 1950 e início de 1960, período em que se debatia, no cenário político brasileiro, a questão agrária no país. Naquele momento histórico, movimentos sociais do campo, partidos de esquerda e setores progressistas da igreja católica se articularam para a

[17] Entre esses movimentos sociais e sindicais do campo que se articularam para organizar o Movimento da Educação do Campo, Freitas (2011, p. 40) destaca os seguintes: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MBA), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais.

construção de propostas educativas consideradas inovadoras para a educação de adultos, assim como precursoras do Movimento da Educação do Campo[18].

Vale salientar que o Movimento de Educação do Campo não estava atrelado somente a políticas públicas educacionais, mas também à reforma agrária. Ou seja, o movimento nasceu e se desenvolveu em um cenário político conflituoso de disputa de terras no país. Conforme Molina (2012), esses movimentos sociais e sindicais do campo reivindicavam, inicialmente, reforma agrária em um contexto onde predominavam as grandes propriedades de terra, os chamados latifúndios. No que se refere ao campo educacional, esses movimentos, em um primeiro momento, reclamavam pelo direito à educação nas áreas de reforma agrária e, em um segundo momento, reivindicavam esse direito a todos os povos do campo.

> [...] a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)[19], e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998 (MOLINA, 2012, p. 587).

Caldart (2009), bem como Molina e Freitas (2011), destacam, nesse cenário de disputa territorial no meio rural brasileiro, dois modelos de desenvolvimento do campo. Um deles privilegia a monocultura em grandes extensões de terra e o agronegócio[20], voltado para a produção de *commodities*[21]. Ou seja, nesse modelo, o campo é visto basicamente como espaço de produção de alimentos, destinados à comercialização. O outro modelo, por sua vez, baseia-se na agricultura familiar e na agroecologia[22],

---

[18] Entre essas propostas teórico-metodológicas, Freitas (2011) destaca o método Paulo Freire de alfabetização de adultos e o Movimento de Educação de Base (MEB).

[19] O PRONERA é discutido mais adiante.

[20] Pode-se afirmar que o conceito de agronegócio, do inglês, *agribusiness*, é uma revisão conceitual de latifúndio. Conforme Fernandes (2008, p. 48), o conceito de agronegócio é "uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista". Enquanto que "o latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração de terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico", a imagem do agronegócio está associada à alta produtividade, à riqueza e às novas tecnologias (FERNANDES, 2008, p. 48).

[21] Conforme Delgado (2012, p. 136), o termo *commodity* (em português, mercadoria) primária relaciona-se a "produtos que são produzidos para serem transacionados unicamente no mercado – nesse caso específico, no mercado internacional – e está associado a um tipo de organização da produção que representou historicamente a integração das economias e sociedades periféricas à divisão do trabalho no sistema capitalista internacional".

[22] A agroecologia é geralmente definida como o estudo da agricultura numa perspectiva de sustentabilidade, voltada ao equilíbrio de agroecossistemas. Na Educação do Campo, esse conceito é ampliado. De acordo

favorecendo os pequenos proprietários de terras. Neste modelo, o campo é visto como um espaço privilegiado de vida comunitária e não apenas como um espaço de produção de alimentos para subsistência e comercialização. No Quadro 2, há um detalhamento de aspectos desses dois modelos de desenvolvimento do campo.

Quadro 2 - Modelos de desenvolvimento do campo

Modelos de desenvolvimento do Campo	**Agronegócio**	**Campesinato**
Origem	Sistema *plantation*, utilizado na colonização das Américas, África e Ásia e implementado em latifúndios com mão de obra escrava.	Experiências de reprodução de vida e de resistência dos povos do campo em seus territórios.
Visão de campo	Lugar de produção de mercadorias (*commodities*)	Lugar de produção de alimentos e de vida.
Território agrícola	Grandes propriedades de terra.	Pequenas propriedades de terra
Paisagem agrícola	Homogênea (monocultura)	Heterogênea (policultura)
Modelo de produção agrícola	Agricultura industrial	Agricultura familiar
Visão da produção agrícola	Produção de mercadorias (*commodities*)	Produção de alimentos
Escala da produção agrícola	Grande	Pequena
Mecanização da produção agrícola	Intensa	Baixa
Utilização de agrotóxicos	Alta	Nenhuma
Mão de obra	Assalariada	Trabalho familiar
Visão de educação	Educação rural, reducionista-tecnicista, voltada à formação de mão-de-obra especializada.	Educação do Campo, contextualizada, humanitária, emancipadora e transformadora, voltada à formação de sujeitos críticos.

Fonte: Molina e Freitas (2012), Oliveira e Santos (2008) e Fernandes (2008)

Oliveira e Santos (2008, p. 16) apontam que o Brasil optou pelo agronegócio, mas, considerando a "tragédia social e ambiental que assola o planeta", essa escolha deverá ser repensada para o futuro, caso o país tenha intenção de se inserir no contexto mundial. Hoje em dia, os efeitos da escolha do agronegócio já podem ser observados no meio ambiente, na economia e na qualidade de vida dos sujeitos do campo. De acordo com Oliveira e Santos (2008), o modelo de desenvolvimento do campo optado pelo governo brasileiro,

> [...] intensificou profundamente o esgotamento dos nossos recursos naturais, principalmente nos biomas Cerrado e Amazônia, e impediu a ampliação de postos de trabalho no campo ao impor um modelo agrícola que tem como base

com Silva e Fagundes (2010, p. 66), "diferente da agricultura orgânica, biológica, natural ou da biodinâmica, que visam basicamente produzir alimentos mais saudáveis a custos menores, a agroecologia tem consigo uma preocupação maior e bem centrada nas questões sociais".

> o latifúndio, a monocultura, o trabalho precário e uma matriz tecnológica intensiva em uso de capital (OLIVEIRA; SANTOS, p. 2008, p. 16).

Vale salientar que optar pelo outro modelo, o campesinato, envolve efetuar rupturas profundas na estrutura fundiária no Brasil. Entre essas rupturas, destaco o processo de "reterritorializacão do solo brasileiro" (OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p. 16), o qual pressupõe a redistribuição de terra por meio da reforma agrária, assegurando aos povos do campo "as condições pelas quais possam produzir alimentos, gerar renda e desenvolverem-se como cidadãos de direito, na perspectiva da sustentabilidade" (OLIVEIRA; SANTOS, 2008, p. 16). Ou seja, o modelo do campesinato não é somente um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento de campo, mas principalmente um projeto mais amplo de reconstrução nacional nas esferas política, social, econômica e cultural.

1.3 Marcos legais da Educação do Campo

Nesta seção, apresento uma discussão acerca dos principais marcos legais que instituem a Educação do Campo no Brasil. No Quadro 3, além desses dispositivos legais, outros documentos educacionais federais sobre Educação do Campo são listados, assim como trechos e/ou uma breve descrição de seus conteúdos. O levantamento foi feito com documentos publicados no período de 1998 a 2016. O critério para seleção desse período baseou-se no grau de relevância institucionalizada para cada um dos documentos oficiais com relação à instituição da política de Educação do Campo no país.

Quadro 3 - Documentos educacionais federais acerca da Educação do Campo no período de 1998 a 2016 (em ordem cronológica)

Documentos educacionais federais	Descrição
Portaria n° 10, de 16 de abril de 1998 (12)	Institui o "Pronera com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento" (BRASIL, 1998 *apud* BRASIL, 2016a, p. 126)
Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001 (13)	Dispõe sobre as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" (BRASIL, 2001a, p. 1).
Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (14)	"Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" (BRASIL, 2002a, p. 1).
Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006 (15)	Reconhece "os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)" (BRASIL, 2006b, p. 1).

Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (16)	Dispõe sobre "a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo" (BRASIL, 2007, p.1).
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (17)	"Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo" (BRASIL, 2008b, p. 1).
Edital nº 2, de 23 de abril de 2008 e Edital de convocação n° 09, de 29 de abril de 2009 (18, 19)	Convocam Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de *Cursos de Licenciatura em Educação do Campo* para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. (BRASIL, 2008a; 2009a).
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (20)	"Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA" (BRASIL, 2010a, p. 1).
Edital de convocação 05/2011 - PNLD Campo 2013 (21)	Convoca "editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para atendimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD" (BRASIL, 2011a, p. 1).
Edital de seleção nº 02/2012/SESu/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (22)	"Torna público e convoca as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB n° 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO" (BRASIL, 2012a, p. 1).
Portaria MEC n° 86, de 1° de fevereiro de 2013 (23)	"Institui o Programa Nacional em Educação do Campo, PRONACAMPO e define as suas diretrizes gerais" (BRASIL, 2013a, p. 1).
Edital de convocação 04/2014 - PNLD Campo 2016 (24)	Convoca "editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para atendimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD" (BRASIL, 2014b, p.1).

Fonte: BRASIL (2001a, 2002a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2010a, 2011a, 2012a, 2013a, 2014b, 2016a)

A Portaria n° 10 de 16 de abril de 1998 (12) criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerado um dos mais importantes marcos legais da Educação do Campo no Brasil. O PRONERA traz na descrição de seu principal objetivo a busca de "fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável dos Projetos de Assentamento" (BRASIL, 1998 *apud* BRASIL, 2016a, p. 126). Mais especificamente, é ressaltado que suas ações visam garantir alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos em acampamentos e assentamentos nas áreas de reforma agrária, formar professores para atuar nessas áreas, garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio; e garantir escolaridade e formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento a esses sujeitos (HACKBART, 2008).

Félix (2015) explica que o PRONERA, instituído no governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo, em um primeiro momento, dar uma resposta à sociedade e aos movimentos sociais e sindicais do campo contra a violência das ações policiais no meio rural, cometidas para conter as mobilizações desses movimentos em prol da reforma agrária. Nesse período, cabe ressaltar, havia graves conflitos por disputa de terra no campo, os quais culminaram em ações policiais violentas. Um desses conflitos ficou nacionalmente e internacionalmente conhecido como o Massacre de Carajás, descrito abaixo.

> Em março de 1996, aproximadamente 1.500 famílias ocuparam a fazenda Macaxeira, situada em Eldorado dos Carajás, Estado do Pará. A fazenda ocupada era utilizada para pasto, mas o INCRA[23] considerou a terra como produtiva, o que impossibilitou sua desapropriação. Diante disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) programou uma caminhada até Belém, no intuito de convencer a gestão do INCRA de que a fazenda era improdutiva. Devido à falta de solução, cerca de 1.100 camponeses iniciaram uma marcha pela rodovia PA-050 no dia 16 de abril, de forma pacífica. No entanto, foi ordenado pelo governo do Estado do Pará que a polícia militar desobstruísse a estrada, em nome do direito de ir e vir. A ação da PM resultou na execução de 19 camponeses e mais de 70 feridos, dos quais dois faleceram posteriormente. A perícia judicial atestou que 10 camponeses foram executados e 7 deles apresentavam ferimentos de foices e facas. Além de matar, os policiais tentaram lançar culpa nos próprios sem-terra (LEVINO, 2012 *apud* FÉLIX, 2015, p. 35 e 36).

Na visão de Félix (2015, p. 36-37), o PRONERA é uma política pública que se diferenciou das demais por estimular "o debate acerca do direito à educação dos povos do campo em outras esferas públicas" e por ter sido "construída de 'baixo para cima'", ou seja, institucionalizada devida à demanda dos movimentos sociais e sindicais, e "desenvolvida em áreas de reforma agrária e executora das práticas e de reflexões teóricas da educação do campo, no âmbito do MDA[24]/INCRA".

No que se refere aos resultados alcançados pelo programa, eles têm sido considerados relevantes no sentido das mudanças que têm provocado. Em estudo realizado pelo INCRA em parceria com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e a Cátedra UNESCO[25] de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo (UNESP), é apontado que,

> [...] no período de 1998 a 2011 foram beneficiados 164.894 educandos oriundos dos assentamentos de reforma agrária federal. Nesse período, foram realizados 320 cursos por meio de 82 instituições de ensino em todo o País, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior (BRASIL, 2016a, p. 10).

---

[23] Sigla do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

[24] Sigla do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

[25] Sigla da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Posteriormente, em 4 de dezembro de 2001 (13), foi aprovado, pelo Ministério da Educação, o Parecer CNE/CEB nº 36, o qual dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001a). No entanto, essas diretrizes somente foram instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n° 1 em 3 de abril de 2002 (14). Considerada um importante marco legal da Educação do Campo, a resolução institui diretrizes que estabelecem princípios e procedimentos para adequar as propostas pedagógicas das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais para as seguintes etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Entre as regulamentações previstas no documento, vale destacar os artigos 10, 13 e 15, os quais, a meu ver, trazem importantes inovações que dialogam com os princípios da Educação do Campo.

> Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002a).
>
> Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002a).
>
> Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:
> I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;
> II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

> III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB (BRASIL, 2002a).

Observa-se que, no artigo 10, o documento apresenta uma inovação prevista no projeto institucional das escolas do campo: a garantia de gestão democrática com a participação da comunidade local e dos movimentos sociais. O artigo 13, por sua vez, destaca a necessidade de uma proposta de formação de professores de escolas do campo vinculada aos princípios da Educação do Campo, os quais levam em conta a diversidade cultural dos sujeitos do campo e legitimam o protagonismo destes na sociedade.

O acesso ao conhecimento científico e tecnológico por esses sujeitos é previsto no documento, o que se contrapõe à visão homogeneizante e discriminatória de setores da sociedade, segundo a qual esse tipo de conhecimento não seria relevante para os povos do campo, geralmente representados como aqueles que se dedicam somente à realização de atividades agropecuárias de forma tradicional e que esse tipo de atividade não demandaria qualquer tipo de conhecimento formal.

Por fim, o artigo 15 determina, além das esferas administrativas responsáveis pelo oferecimento da Educação do Campo, especificidades que devem ser consideradas na definição do financiamento das escolas do campo. Entre elas, destaco aquelas que não haviam sido previstas nas políticas públicas educacionais para esse contexto até então, tais como: adequação de material didático[26], equipamentos e laboratórios; condições para o deslocamento de professores e alunos às escolas do campo, quando necessário, e melhores condições salariais e de formação continuada específica para os professores que atuam nesse contexto.

No que concerne à metodologia de ensino nas escolas do campo, o Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006b (15), apresenta uma novidade: o documento "reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)" (BRASIL, 2006b, p. 1). Neste

[26] O item material didático para estudantes de escolas do campo foi contemplado parcialmente com os editais do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD – Campo) nos anos de 2013 (21) e 2016 (24). As obras selecionadas por meio desses editais direcionam-se a alunos do Ensino Fundamental 1 (do 1° ao 5° ano) de escolas públicas do meio rural, compreendendo as seguintes áreas de conhecimento: alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Para os estudantes do Ensino Fundamental 2 de escolas do campo, não há previsão de abertura de um PNLD específico.

documento, a Pedagogia da Alternância, é considerada como a melhor alternativa formativa no contexto da Educação do Campo.

Embora apresente configurações variadas, a Pedagogia da Alternância pode ser definida como uma proposta pedagógica e metodológica que consiste na alternância de tempos e espaços formativos, ora realizados na escola (Tempo Escola), ora realizados nas comunidades de origem de estudantes do meio rural (Tempo Comunidade). No parecer, essa proposta é historicamente contextualizada. É explicado que ela surgiu na França, mais precisamente, nas Casas Familiares Rurais, na década de 1930 e se estendeu a outros países da Europa, África e América Latina. Nessa pedagogia, de acordo com o documento, há uma integração entre estudo e trabalho, eliminando a dicotomia teoria e prática.

Além de trazer essa discussão, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006 (15), define que os conteúdos curriculares e as metodologias das escolas do campo, assim como o calendário escolar, devem se adequar às especificidades locais, inclusive à natureza do trabalho na zona rural. Estabelece também que "a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver" (BRASIL, 2006b, Art. 24, parágrafo I).

Outros documentos acerca da Educação do Campo que merecem ser destacados nesta seção são: o Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (16), e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (17). O primeiro dispõe sobre a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Nesse documento, a Educação do Campo no país é contextualizada ao longo da história e a construção de uma política nacional de Educação do Campo é defendida. Outro aspecto a ser destacado nesse parecer é a apresentação de dados numéricos do INEP[27]/MEC sobre matrículas em escolas rurais no período entre 1999 e 2006. Conforme o documento, houve decréscimo na matrícula por localização rural no Brasil de 6.590.577 para 5.566.432, havendo aumento apenas na região Norte de 1,5%. O documento destaca ainda que o nível de escolarização da população na zona rural é baixo, apontando que, "enquanto a escolaridade média da população de 15 anos na zona urbana é de 7,3 anos, na zona rural só alcança 4 anos" (BRASIL 2007, p. 2).

[27] INEP é a sigla do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Outro ponto do documento que merece ser destacado refere-se aos objetivos da Educação do Campo. O documento defende o acesso dos sujeitos do campo a um processo educativo que "deve criar oportunidade de desenvolvimento e realização pessoais" e que "ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer" (BRASIL 2007, p. 2). Ou seja, em contraste com a visão reducionista-tecnicista da educação no meio rural, que permeia as políticas públicas educacionais anteriores, esse documento explica que a Educação do Campo, além de ter um caráter mais humanista, não tem como objetivo fixar o homem rural no campo, mas sim dar a ele a opção de permanecer no meio rural, se ele assim o desejar.

O outro documento destacado, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (17)**,** **"**estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo" (BRASIL, 2008b, p. 1). Nele, define-se que a responsabilidade da Educação do Campo é dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, e regulamenta-se ainda o processo de nucleação das escolas do campo e os casos de deslocamento de estudantes do campo para outras escolas do campo, fora de suas comunidades, ou para escolas públicas nas cidades. Os critérios apontados são os seguintes:

> Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.
> § 1º Os cincos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.
> § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.
> Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.
> Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.
> Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (BRASIL, 2008b).

Sobre o processo de nucleação das escolas do campo, o Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (16) aponta aspectos considerados positivos:

> - baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência;

> - facilitação da coordenação pedagógica;
> - racionalização da gestão e dos serviços escolares; e
> - melhoria da qualidade da aprendizagem... [28] (BRASIL, 2007, p. 6)

No entanto, o documento posiciona-se a favor da manutenção das escolas do campo nas comunidades de origem de cada grupo de estudantes. Cita como argumento a favor da não-nucleação a experiência exitosa do projeto Escola Ativa[29] com escolas multisseriadas do campo em alguns estados brasileiros. Sobre a multisseriação, convém destacar o estudo de Parente (2014), que apresenta uma revisão da literatura internacional sobre as escolas multisseriadas, as *multigrade schools*, em diferentes países nas últimas décadas. Conforme a autora, as escolas multisseriadas surgiram como uma política de democratização do acesso à educação, visando suprir as demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas com um número reduzido de sujeitos, em espaços pequenos e com poucos profissionais da educação. Analisando experiências em diversos países, a autora aponta que a multisseriação não deve ser vista como uma falta de opção, como geralmente ocorre em países em desenvolvimento, como o Brasil. A questão não seria como acabar com a multisseriação, mas como buscar novos elementos e metodologias que viabilizem a manutenção dessa modalidade de ensino. Baseando-se nas experiências de multisseriação analisadas em seu estudo, a autora conclui que é importante:

> [...] entender a multisseriação, ou melhor, o *multigrade teaching*, como forma de organização que não deve ser vista, a priori, como um mal, embora muitos a tratem assim, sob pena de induzirmos à lógica de que bastaria a eliminação da multisseriação para acabarmos com os problemas existentes nas atuais escolas (PARENTE, 2014, p. 82).

Entre os argumentos contra o processo de nucleação das escolas do campo citados no Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007 (16), destaco os seguintes: a falta de diálogo com as comunidades na instituição desse processo, a baixa qualidade do transporte escolar e das estradas do campo, o longo tempo dispendido diariamente pelo transporte escolar nas viagens intra-campo e entre campo e cidade, a possível perda de vínculo social-afetivo dos estudantes com suas comunidades de origem, o *bullying* sofrido

[28] Convém refletir o que significa essa "melhoria de qualidade" de aprendizagem para estudantes do campo no contexto de uma escola nucleada.

[29] Gonçalves *et al* (2010, p. 50) explicam que o Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil por meio de um convênio com o Banco Mundial a partir do ano de 1997 "com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais". Para isso, apontam os autores, o programa focalizava "a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas".

por alunos que não estudam em suas comunidades de origem [30] e a importância da escola do campo como "forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência" (BRASIL, 2007, p. 6).

Por fim, nesta seção, analiso outro dispositivo legal, considerado como um dos marcos mais importantes da Educação do Campo no Brasil: o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010 (20). Esse documento institui a política de Educação do Campo no país e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Inicialmente, no Art. 1, são definidos os conceitos de populações do campo e escola do campo, os quais são norteadores da Educação do Campo:

> Art. 1o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.
> § 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010a, Art. 1º, p. 1).

Como podemos observar, na definição de populações do campo, ênfase é dada a povos tradicionais tais como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos. Somam-se a esses povos segmentos populacionais que surgiram, mais recentemente, com os movimentos sociais e sindicais do campo: os assentados e acampados da reforma agrária.

No que se refere à escola do campo, é possível observar que ela é "desterritorializada" no documento. Ou seja, ela não está associada ao espaço geográfico no qual está localizada, mas à população que a frequenta. Considerando esse aspecto, a questão que se levanta é: como preparar as escolas do campo do meio urbano para receber as populações do meio rural? As metodologias/abordagens de ensino nessas escolas serão as mesmas das escolas do campo do meio rural? Como o espaço urbano no qual está inserida a escola que atende aos alunos do meio rural afeta o processo de construção identitária desses alunos? Na minha visão, essas são questões importantes que merecem

[30] Na região onde esta pesquisa foi realizada, há relatos de casos de *bullying* sofridos por alunos de escolas do meio rural quando estes estudam em escolas situadas em cidades próximas.

ser discutidas no âmbito da Educação do Campo, visto que, nos dias de hoje, os espaços urbanos e rurais estão cada vez mais próximos e conectados por meio do acesso facilitado, não só pelas estradas asfaltadas, mas também pelas "estradas digitais": as novas mídias.

No que tange aos princípios norteadores da Educação do Campo, o decreto define o seguinte:

> Art. 2o São princípios da educação do campo:
> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010a, Art. 2º, p. 1).

No artigo 2°, é possível observar que são retomados aspectos já previstos em outros documentos sobre Educação do Campo, tais como: respeito à diversidade do campo, a necessidade da elaboração de projetos pedagógicos e metodologias voltadas às especificidades do campo, a formação de professores, focalizando a realidade do campo, etc. No entanto, no parágrafo V, ênfase é dada à importância da participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais do campo no "controle da qualidade da educação escolar". Ou seja, prevê-se o protagonismo dos sujeitos do campo na construção de uma escola do campo, voltada às especificidades desses sujeitos e de seu contexto local em diálogo com os conhecimentos científicos. Considerando que a grande maioria das escolas do campo são geridas pelos municípios brasileiros, a questão que se coloca é como efetivar esse protagonismo dos sujeitos do campo na gestão dessas escolas, engessadas pela estrutura burocrática municipal?

Ademais, o documento defende que é papel da União a criação e a implementação de mecanismos para manter e desenvolver a Educação do Campo com o objetivo de superar as desigualdades históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo e reduzir o analfabetismo nesse contexto. Ou seja, a Educação do Campo está

atrelada a um projeto emancipatório de educação, visando à transformação social, mas é importante se perguntar como fazê-lo na prática, frente às estruturas burocráticas.

Finalizando, o decreto aponta os objetivos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Entre esses objetivos, destaco a oferta de educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA[31], em todos os níveis de ensino, o que pode ser considerado um grande avanço nas políticas de Educação do Campo.

1.4 Princípios teóricos da Educação do Campo

Como apontado no Quadro 2, a visão de educação é completamente distinta para o agronegócio (Educação Rural) e para os camponeses (Educação do Campo). Fernandes (2008, p. 41) explica que "enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios". Assim, baseando-me em Caldart (2008) e em outros autores que discutem a Educação do Campo, discuto princípios teóricos dessa linha de pesquisa, os quais foram selecionados de acordo com os objetivos deste estudo.

1.4.1 Tridimensionalidade

Caldart (2008) explica que o conceito de Educação do Campo deve ser pensado na tríade "campo – política pública – educação". Ou seja, a Educação do Campo não pode ser pensada em uma dessas dimensões isoladamente. Por exemplo, ela não pode ser concebida somente na dimensão pedagógica, como uma abordagem ou proposta pedagógica para as escolas do campo. Na visão da autora, não se pode isolar do conceito o campo e seus sujeitos humanos e sociais concretos, uma vez que foram eles, por meio dos movimentos sociais e sindicais do campo, que produziram e defenderam essa concepção de educação.

Da mesma forma, não se pode pensar a Educação do Campo sem a dimensão da política pública. Conforme Caldart (2008, p. 71), alguns consideram que debater o projeto

[31] O primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA foi instituído no país em 4 de novembro de 1966 por meio do Decreto nº 59.456. Um novo PNRA foi instituído na década de 1980 por meio do Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985 (BRASIL, 2019a).

de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. Como discutido anteriormente, foi mediante debate político sobre o modelo de desenvolvimento do campo e ações afirmativas dos movimentos sociais do campo a favor da defesa de seus direitos como cidadãos que surgiu a Educação do Campo:

> A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2008, p. 71).

Da mesma forma, não se pode esquecer a dimensão educacional e pedagógica no conceito. Assim, é possível afirmar que as realidades dos sujeitos do campo, assim como as dos sujeitos urbanos, exigem propostas educacionais diferenciadas, que focalizem abordagens específicas, vinculadas à diversidade sociocultural e linguística desses indivíduos. Como exemplo de abordagem específica para os sujeitos do campo, destaco a Pedagogia de Alternância, mencionada anteriormente.

1.4.2 Especificidade

Segundo Caldart (2008), a política de Educação do Campo trata de uma especificidade. Embora uma política pública precise primar por um caráter mais universalizante, é possível afirmar que a particularidade da política de Educação do Campo se justifica historicamente, uma vez que, em nosso país, a universalização do ensino não se constituiu mediante a síntese de particularidades diversas e contraditórias (CALDART, 2008). A autora argumenta que

> Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola (CALDART, 2008, p. 73-74)

É importante mencionar que não se trata de fragmentar políticas públicas educacionais e focalizar apenas particularidades de uma modalidade de educação, mas defender que a universalização do ensino contemple as especificidades dos sujeitos do campo. Além disso, como apontado por Caldart (2008, p. 74), “o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor”. Em outras palavras, boa parte da população brasileira vive no meio rural e lida com “processos produtivos que são a base

de sustentação da vida humana, em qualquer país" (CALDART, 2008, p. 74). Assim, não se pode pensar em um projeto de desenvolvimento de país, "sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação" (CALDART, 2008, p. 74).

No Brasil, a instituição de políticas públicas de Educação do Campo somente foi possível graças ao protagonismo dos sujeitos do campo no processo. Ou seja, foram os próprios trabalhadores do campo que se envolveram na construção e na defesa de um projeto de educação, voltado às suas especificidades. Caldart (2008, p. 72) lembra que os sujeitos do campo, na história do Brasil, "nunca antes tinham sequer disputado esse protagonismo". Conforme a autora, "as políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do "para"; nem "com" e muito menos "dos" trabalhadores (CALDART, 2008, p. 72).

Desse modo, pensar a Educação do Campo consiste pensar em um projeto de formação, vinculado a esses sujeitos e à realidade sociocultural destes, o que demanda, além de um novo desenho de escola e de formação de educadores, novas formas de produção de conhecimento. A esse respeito, Molina e Freitas (2011) apontam que a escola do campo, ao vincular os processos de ensino e aprendizagem à realidade sociocultural dos estudantes, abre possibilidades para reconfigurar o conhecimento científico e, possivelmente, desenvolver entre os estudantes maior autonomia e criticidade no processo de construção de conhecimento.

Essa discussão sobre diferentes formas de produção de conhecimento, além daquele institucionalizado como científico, remete aos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos. O autor problematiza a lógica da monocultura do conhecimento científico que permeia as instituições de ensino e pesquisa na contemporaneidade e propõe a epistemologia da Ecologia dos Saberes:

> [...] a ecologia dos saberes é basicamente uma contraepistemologia. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não existem somente formas muito diversas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e distintos conceitos sobre o que é considerado conhecimento e os critérios que podem ser utilizados para validá-lo. A este respeito, o que é válido para a teoria é válido para a epistemologia também. No período de transição em que estamos entrando, em que ainda prevalecem as versões abissais da totalidade e da unidade do conhecimento, precisamos provavelmente de uma posição epistemológica geral residual ou negativa para avançarmos: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. (SANTOS, 2014, p. 192).

Essa discussão pode ser contextualizada no âmbito do projeto educacional da Educação do Campo. Os sujeitos do campo, seus modos de vida, sua cultura e os saberes por eles produzidos nunca foram legitimados, tendo sido quase sempre tratados de forma preconceituosa e discriminatória, como mencionado anteriormente. Vale salientar que não são apenas os conhecimentos produzidos por esses sujeitos que costumam ser desvalorizados ou ignorados, mas quaisquer conhecimentos distintos do conhecimento institucionalizado como científico. Além disso, conforme Santos (2014), o conhecimento científico não é difundido socialmente de forma uniforme no mundo, o que significa que determinados grupos sociais têm mais acesso a ele em detrimento de outros.

Defendo que um projeto educacional como o da Educação do Campo não deve se restringir aos muros da escola, mas deva ir além deles. Busco apoio no que afirma Caldart (2008) ao argumentar que é um reducionismo pensar que o processo educativo escolar se resume à dimensão da instrução ou do ensino. Portanto, um projeto de educação emancipatória "precisa tensionar a 'lógica escolar' assumida pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola" (CALDART, 2008, p. 81). Ou seja, é importante tensionar as formas de produção de conhecimento no contexto do campo. Ressalto que não se trata de negar o conhecimento científico-acadêmico, mas "usá-lo em um contexto mais amplo de diálogo com outros tipos de conhecimentos" (SANTOS, 2014, p. 189). Assim, por meio desse diálogo, abrem-se possibilidades para a problematização e ressignificação de conhecimentos.

Percebo que, para efetivar esse diálogo, os professores que atuam nesse contexto, assim como os professores formadores que atuam na formação inicial e continuada desses profissionais, devem estar preparados para lidar com essa proposta "contraepistemológica"[32] de produção de conhecimento. Sobre essa questão, Antunes-Rocha (2011) defende que o professor que atua no campo tenha um perfil acadêmico distinto. Conforme a autora, a formação acadêmica desses professores deve ser ampla e diferenciada, capacitando-os para trabalhar de forma transdisciplinar e, desse modo, superar a lógica de formação disciplinar, presente no modelo de formação docente nas universidades brasileiras[33].

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo de instituições federais brasileiras de nível superior, criadas por meio do Edital de seleção nº 02/2012

[32] Termo utilizado por Santos (2014).

[33] Na minha visão, essa concepção de formação de professores do campo é válida para a formação de qualquer professor, não só os que atuam no contexto do campo.

SESu/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012 (22), parecem-me uma alternativa promissora de formação de educadores do campo. Em geral, essas graduações seguem uma lógica formativa diferenciada, a qual, em alguns aspectos, tende a dialogar com a proposta epistemológica da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2014). Sobre esse tema, apresento uma reflexão teórica acerca da proposta pedagógica de uma dessas graduações, a licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (MARQUES, 2017b). Na proposta analisada, são previstos a Pedagogia da Alternância; a participação de movimentos sociais e sindicatos rurais do campo na gestão pedagógica do curso; o desenvolvimento de projetos e ações colaborativas em comunidades do campo e a possibilidade de ressignificação do conhecimento científico por meio de um trabalho interdisciplinar, o qual focaliza o contexto de origem dos estudantes e coloca o conhecimento científico em perspectiva a partir da realidade estudada. Entre os desafios enfrentados para a implementação dessa proposta de formação inicial de professores do campo, destaco, no referido estudo, o de qualificar os professores formadores que atuam na capacitação de educadores do campo na perspectiva teórica da Educação do Campo.

1.4.3 Emancipação humana e transformação social

A Educação do Campo propõe-se a ser emancipatória e transformadora[34]. Ela defende a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre a sua realidade social local e construir, de forma democrática, propostas de desenvolvimento de campo mais inclusivas e igualitárias. É importante mencionar que, ao problematizar a sua realidade e o acesso ao conhecimento, questões importantes podem emergir entre esses sujeitos, tais como as apontadas por Caldart (2008): a que conhecimento tenho acesso? A que conhecimentos devo ter acesso? Esses conhecimentos são produzidos por quem? A serviço de que interesses eles são produzidos? Eles estão vinculados com a ética e a política?

Vale salientar que esse viés crítico de problematização da realidade ou de "leitura de mundo" da Educação do Campo tem origem no trabalho educativo freireano da década de 1960. Esse trabalho, que ficou conhecido como método Paulo Freire, possibilitava uma

[34] Cabe ressaltar que esse princípio reflete a intencionalidade de qualquer contexto de educação regular crítica.

discussão crítica da realidade de jovens e adultos do meio rural por meio do processo de alfabetização. Nas escolas do campo, esse tipo de problematização pode levar o educando a questionar e desconstruir visões de mundo dominantes nos dias de hoje e transformar a realidade do campo, a qual foi historicamente desprovida de infraestrutura básica, escolas, hospitais, lazer, cultura, etc.

Embora inegáveis mudanças tenham ocorrido na legislação brasileira a favor dos sujeitos do campo nas últimas décadas, conforme discutido, transformações significativas na educação dos camponeses ainda não ocorreram. Nessa área, a desigualdade entre os espaços urbanos e o meio rural está entrevista, principalmente, na acentuada diferença entre os índices de analfabetismo, os quais, mesmo sendo baseados em medições que considero tradicionais e simplistas sobre o processo educacional, são números que adquiriram importância global e, por isso, impactam todas as esferas sociais, global e localmente.

De acordo com dados do IBGE – PNAD de 2017 (BRASIL, 2018a), a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na zona rural apresenta um patamar de 17,7%, ou seja, mais de três vezes superior àquela da zona urbana, que se encontra em 5,2 %. A taxa da população de 25 anos ou mais de idade sem nenhum nível de instrução é de 16,5 % na zona rural enquanto na zona urbana é de 5,7 %. Com relação ao número de crianças de 0 a 5 anos que não frequentam escola ou creche por não existir tal serviço na localidade ou por ser distante, enquanto o percentual é de 8%, na zona urbana, ele alcança 37,3% na zona rural. Ou seja, os índices relacionados à educação nesse contexto geralmente mostram um acesso menor ao sistema educacional formal do que os da zona urbana, evidenciando assim a falta de implementação de ações governamentais concretas no espaço rural para mudar essa realidade.

Portanto, concordo com aqueles que defendem que as políticas educacionais, voltadas aos sujeitos do campo, não devem permanecer apenas “no papel”, já que é um direito dos cidadãos do campo que essas políticas sejam efetivamente concretizadas pelo governo brasileiro. Assim, ao passarem a ter acesso a uma educação básica contextualizada de cunho emancipador e libertário, voltada às suas especificidades, os sujeitos do campo, como produtores de conhecimento, poderão refletir criticamente sobre sua realidade, assim como lutar por uma nova concepção de campo, de cidade, de país, de escola, de educação e de trabalho.

1.4.4 Pluralismo

A Educação do Campo propõe-se a ser plural. Uma vez que não existe apenas um único e homogêneo povo do campo, mas vários, a proposta da Educação do Campo, de caráter emancipador e transformador, considera essa diversidade[35]. Conforme Caldart (2008),

> A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica (CALDART, 2008, p. 84).

Cabe mencionar que essa diversidade não se refere apenas à diversidade étnico/racial, enfatizada nos documentos educacionais de Educação do Campo, mas também a questões de gênero, orientação sexual, religiosidade e modos de produção de vida. Como nas escolas urbanas, essas questões estão presentes nas escolas que atendem às populações do campo, exigindo um processo de reflexão e ação pedagógica, visando à superação e à transformação dessa(s) realidade(s).

Sobre a questão da diversidade no contexto do campo, Weisheimer (2005) apresenta um mapeamento de pesquisas sobre a juventude rural no Brasil. O referido trabalho discute diferentes formas de abordar o tema juventude, utilizadas nessas pesquisas. Nas publicações mapeadas, cinco abordagens foram identificadas. São elas: juventude como faixa etária; juventude como ciclo da vida; juventude como geração; juventude como cultura ou modo de vida e ainda juventude como representação social (WEISHEIMER, 2005, p. 20).

Baseando-se nessas formas de abordar a juventude, Weisheimer (2005, p. 25) identificou 14 maneiras diferentes de se categorizar os jovens do meio rural, a saber: alunos rurais, jovens, jovens agricultores, jovens do campo, jovens do interior, jovens do sertão, jovens empreendedores rurais, jovens empresários rurais, jovens filhos de agricultores, jovens rurais ribeirinhos, jovens sem-terra, juventude em assentamento rural, juventude escolar rural e juventude rural[36]. Analisando os dados obtidos, o autor conclui que o conceito "juventude rural" é uma representação construída socialmente e que, no contexto rural brasileiro, há uma diversidade e heterogeneidade de jovens, o que

[35] Na minha visão, a diversidade está presente em qualquer contexto de sala de aula na educação regular.
[36] Weisheimer (2005) aponta essas categorias, mas não descreve as diferenças entre elas.

indica que não é possível falar em "juventude rural" no singular, mas somente na sua forma plural: juventudes rurais:

> As interpretações sobre a condição juvenil demonstram que esta é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica e diversificada, o que implica considerá-la uma realidade múltipla, visto que os jovens não formam um todo homogêneo. Quando se consideram as diferenças de classe social, etnia e gênero, por exemplo, percebem-se distinções relativas às posições ocupadas nos espaços sociais – que por sua vez são diferentes entre si – e aos processos de socialização. Nesse sentido, é mais correto privilegiar as noções de juventudes e jovens rurais no plural, uma vez que eles vivem realidades sociais bastante diversas, construindo experiências e identidades coletivas distintas (WEISHEIMER, 2005, p. 26).

Desse modo, o autor defende que, quando se discute a noção de "juventude rural", é importante usar conceitos mais precisos, uma vez que essa conceituação pode reforçar a dicotomia campo-cidade, considerando o campo e a cidade como blocos estanques, homogêneos e antagônicos. É possível afirmar que o entendimento de que a "juventude do campo" é plural e heterogênea, assim como a "juventude da cidade", revelou-se importante para discutir os dados gerados no presente estudo. Foi possível observar que a totalidade de estudantes pesquisados apresenta especificidades que, à primeira vista, podem não estar vinculadas a jovens rurais, que são geralmente associados à vida bucólica na natureza e ao trabalho agropecuário[37].

Com o objetivo de analisar a proposta político-pedagógica do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra[38], implementado em Santa Catarina, Durand e Alves (2015) levantaram o perfil dos jovens participantes do programa e suas expectativas com relação à escolarização e à qualificação para o trabalho. Um dos dados levantados foi que os jovens por eles pesquisados buscam, além da autonomia financeira por meio do trabalho, uma qualidade de vida que consideram superior à que têm no momento, seja na agricultura familiar ou fora dela. Além disso, os jovens participantes da referida pesquisa demonstraram não se sentir como "parte do mundo", manifestando um desejo de, segundo eles, serem incluídos e participarem de decisões políticas, sociais e culturais.

Esses dados corroboram a visão de que as juventudes rurais são heterogêneas e plurais e desconstroem estereótipos sobre os sujeitos do campo, segundo os quais eles se identificariam somente com aspectos relacionados à vida rural[39]. Portanto, na elaboração

---

[37] As especificidades dos jovens tratados são descritas no Capítulo 4 deste estudo.

[38] O ProJovem Campo - Saberes da Terra tinha como objetivo promover a escolarização e a qualificação profissional de jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que haviam concluído o ensino fundamental.

[39] Convém salientar que as juventudes urbanas também são heterogêneas e plurais.

de políticas públicas educacionais direcionadas aos povos do campo, é importante pensar na diversidade e singularidades desses sujeitos. Segundo Durand e Alves (2015),

> [...] é necessário romper com o mito da juventude homogênea e compreender que a juventude aparece socialmente dividida, em função de seu interesse, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. É necessário ainda romper com a ideia de que o jovem do campo pode salvar ou impossibilitar a continuidade da agricultura familiar, compreendendo-o como sujeito social capaz de refletir a sua própria realidade e com o direito de querer ou não continuar no campo. Nessa perspectiva, descontroem-se estereótipos em relação aos jovens, no sentido de se considerar que são iguais e agem de forma semelhante, simplesmente porque são jovens ou, então, de se fortalecer a ideia de que juventude é passagem e ou preparação para a vida adulta (DURAND; ALVES, 2015, p. 83).

No entanto, Galindo (2015) explica que é preciso ter cautela com a valorização excessiva da diversidade entre os jovens rurais no contexto das políticas públicas. A autora adverte que:

> Se por um lado a diversidade é um componente que precisa ser valorizado como elemento para entender as juventudes, por outro se estabelece o desafio de não incorrermos nos perigosos caminhos da relativização, tomando os contextos juvenis, como narrativas exóticas, irrelevantes para a construção de análises estruturantes da sociedade (GALINDO, 2015, p. 108).

Em outras palavras, ao mesmo tempo que a diversidade das juventudes do campo deve ser considerada nas políticas públicas de Educação do Campo, contrapondo-se a uma educação descontextualizada e pouco relevante para esses jovens, a categoria jovem do campo não pode ser desconstruída totalmente, pois, o fato de estarem inseridos no contexto do campo faz parte de sua construção identitária – tema que discuto na próxima seção. Conforme a visão de Durand e Alves (2015), da qual compartilho, é de fundamental importância entender a relação dos jovens do campo com a construção de políticas que os reconheçam como agentes na produção de conhecimento e de novos saberes e como sujeitos de direito e de participação social.

1.4.5 Construção identitária

O processo de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas é um dos princípios norteadores da Educação do Campo. Caldart (2004, p. 12) defende que o

"cultivo de identidades"[40] é uma das funções da escola do campo. Conforme a autora, é importante

> [...] trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação... (CALDART, 2004, p. 12).

Caldart (2004, p. 13) afirma que as escolas devem estar "em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores", uma vez que "as identidades se formam nos processos sociais". Ou seja, defende que na Educação do Campo, é importante priorizar o contexto, a cultura, a memória coletiva, os valores, os modos de vida e os saberes dos sujeitos do campo. Desse modo, para desenvolver um trabalho significativo de construção e fortalecimento de identidades, a autora propõe enfatizar três aspectos no cotidiano das escolas do campo. São eles:

a. Formação de autoestima de seus educandos e de seus educadores, visto que há um traço acentuado de baixa autoestima em muitas comunidades do campo, resultante de processos de dominação e alienação cultural. Para superar a baixa autoestima e promover a emancipação desses sujeitos, a autora sugere trabalhar a memória, a cultura e os valores do grupo, refletir sobre a postura dos educadores e transformar as ações pedagógicas.
b. Construção de memória coletiva e resistência cultural. É importante que a escola do campo trabalhe a memória coletiva e as raízes culturais, visando resistir à imposição de padrões culturais estranhos à sua realidade, combater a dominação cultural e reconstruir criticamente suas próprias tradições a partir da interação com outras culturas. Nas palavras da autora, "a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; a aprender a 'ser camponês', e a 'ser de Movimento Social'; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; e a aprender do passado para saber projetar o futuro" (CALDART, 2004, p. 13).
c. Militância social. A escola deve ajudar a cultivar utopias e promover a militância no sentido amplo, ou seja, engajar estudantes "em torno de grandes causas, ações

[40] Na minha visão, a expressão "cultivo de identidades" não é a mais apropriada. Ao mesmo tempo que ela remete à ideia de desenvolver, transformar, aperfeiçoar etc., alude à noção de preservar, guardar, manter etc., o que vai de encontro à visão de identidade como algo fluido, móvel e contingencial dos estudos culturais (HALL, 1998, WOODWARD, 2000).

pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos" (CALDART, 2004, p. 13).

Da mesma forma, Leão e Antunes-Rocha (2015) defendem a visão da escola do campo como espaço de construção e ressignificação de subjetividades para uma militância mais ampla. Os autores argumentam que essa visão é importante para a desconstrução da dicotomia campo-cidade, que inferioriza e subalterniza a realidade do campo e seus sujeitos e coloca o urbano em posição de centralidade. Conforme os autores,

> A construção de uma identidade de/em luta passa sem dúvida pela superação do ideário vinculado ao sentido do rural como rude e atrasado. Para tanto, será necessário estar atento para a superação da dicotomia campo-cidade. Se em um primeiro momento esta pode ser uma estratégia para denunciar a desigualdade, em outro cria condições para mantê-la, à medida que a idealização dos sujeitos, dos espaços e de suas práticas culturais os afasta do conjunto da sociedade e, portanto, da cena política (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 25).

Portanto, é importante discutir questões identitárias no contexto das escolas que atendem às populações do campo, visando à desconstrução de estereótipos discriminatórios sobre os sujeitos do campo e sua(s) realidade(s). Neste trabalho, defendo que a problematização de temas como esse pode ser realizada, inclusive, nas aulas de inglês como língua estrangeira, consideradas, em geral, poucos relevantes para a educação das juventudes rurais. Ou seja, a discussão de temas voltados à realidade de estudantes do campo deve servir como ponto de partida para promover um trabalho educativo e linguístico nessas aulas, focalizando o desenvolvimento da reflexão crítica e da agência desses sujeitos.

1.4.6 Trabalho como princípio educativo

A formação para o trabalho não é o objetivo principal da Educação do Campo, mas um meio no processo de formação. De acordo com Menezes Neto (2011, p. 32), "a educação do campo pode e deve incorporar o trabalho como um princípio educativo que não tenha em vista à 'preparação para o emprego', e sim a formação 'pelo trabalho'". Nessa visão de trabalho como princípio educativo, o objetivo é promover uma educação

integral dos sujeitos do campo. Ou seja, não se trata de uma educação tecnicista, voltada para a formação profissional de mão de obra qualificada para o trabalho agropecuário, mas sim de uma educação que enfatiza o desenvolvimento intelectual, a autonomia e a agência dos educandos, ou seja, sua possibilidade de se colocar ativamente como cidadãos cuja voz deveria ser ouvida e respeitada em todas as instâncias sociais.

Menezes Neto (2011) salienta que a formação educativa pelo trabalho humano está alinhada ao modelo de desenvolvimento do campo, defendido pelos movimentos sociais. Enquanto o modelo de educação defendido pela lógica capitalista centra-se na fragmentação e na formação para empregabilidade[41], a visão de educação do modelo camponês volta-se à formação humana, à não-fragmentação, à pluralidade e à emancipação sociais dos sujeitos do campo.

> No direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. Nessa perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria sua outra face, sendo, inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória (MENEZES NETO, 2011, p. 26).

Assim, é possível afirmar que a concepção de trabalho como princípio educativo é um dos eixos da Educação do Campo. Suas bases teóricas remetem à visão da formação humana integral marxista, a qual prioriza suplantar a exploração do trabalho no sistema capitalista[42]. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012), a educação de viés marxista, conhecida por educação politécnica, defende a combinação de instrução e trabalho. Os autores explicam que a politecnia tem como objetivo a "formação humana em todos os seus aspectos – físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político – e combinando estudo e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753). Em defesa da educação politécnica, Saviani (1989 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753) esclarece que:

---

[41] Como exemplo de proposta educativa centrada no modelo capitalista de agricultura, Menezes Neto (2011) cita as ações da Monsanto, uma das maiores empresas multinacionais do mundo que atua na agricultura e na biotecnologia, produzindo, além de inseticidas, sementes transgênicas. Segundo o autor, a empresa, visando adequar o trabalhador rural às exigências do agronegócio, "investe na educação em ciências, 'qualificando' professores e alunos, objetivando levar o desenvolvimento científico para os jovens" (MENEZES NETO, 2011, p. 39, aspas do autor).

[42] Baseando-se na perspectiva marxista, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751-752) explicam que o capitalismo "se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador, que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. O salário ou remuneração recebida pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, a mais-valia, que é apropriada pelo capital".

> Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 15, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753).

Do ponto de vista pedagógico, é possível afirmar que o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo é concretizado mediante a Pedagogia da Alternância. Conforme visto anteriormente, a integração de tempos e espaços educativos possibilita que estudantes integrem a teoria e a prática, o conhecimento científico e os saberes produzidos localmente, com vistas à reflexão crítica e à transformação social da realidade. De acordo com Correia e Batista (2012, p. 179),

> A proposta da alternância busca [...] a formação integral dos educandos, na perspectiva de que eles venham se tornar sujeitos participativos e conscientes do processo histórico, competentes no exercício de seu papel perante a comunidade, incluindo uma apropriação reflexiva, participativa, crítica e criativa dos conhecimentos produzidos e adquiridos no processo educacional (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 179).

Correia e Batista (2012) apontam que o caráter criativo da formação em alternância remete à educação libertadora de Freire (1983)[43], a qual influenciou estudos de Letramento Crítico no Brasil e no mundo. A educação freireana insere-se "na dinâmica da cultura local, na qual o sujeito é visto como agente do processo educativo" (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 179) No que tange à relação entre essa concepção de educação e a Pedagogia da Alternância, Dias (2006, p. 130 *apud* CORREIA; BATISTA, 2012, p. 179) explica o seguinte:

> A concepção freireana vê a educação como parte integrante da cultura local, por isso é possível reconhecer a proximidade entre tal concepção e a Pedagogia da Alternância. Não se trata de uma educação submissa, já que visa capacitar o homem a formar uma consciência crítica, intelectual, técnica e profissional em seu contexto de origem. Uma formação voltada para o desenvolvimento humano, social, econômico, cultural, ecológico e que tome como referência todas as crenças e saberes valorizados pela comunidade, contradizendo o que se evidencia, na maioria das vezes, ser uma educação que se pratica nas escolas urbanas destinada à preparação dos jovens para o mercado de trabalho (DIAS, 2006, p. 130 *apud* CORREIA; BATISTA, 2012, p. 179).

Por fim, é possível dizer que o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo tem influência de fontes teóricas diversas. Entre elas, foram destacadas nesta seção a educação politécnica de viés marxista, a concepção freireana de educação libertadora e a proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância. Vale salientar que a concepção de educação, entrevista nessas abordagens teóricas, dialoga com a visão

[43] FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

de educação, defendida pelos letramentos críticos, que subsidiaram, de forma interdisciplinar, a análise dos dados gerados nesta tese.

1.5 Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e a Educação do Campo

Nesta seção, apresento o resultado de um levantamento realizado nas diretrizes curriculares nacionais para educação básica. O objetivo do levantamento foi verificar se a Educação do Campo é incluída nesses documentos oficiais e, se sim, como é feita essa inclusão. Uma vez que a Educação do Campo começou a ser articulada e sistematizada no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foram focalizados documentos oficiais publicados a partir desse período.

Para realizar esse levantamento, pesquisa documental foi realizada no portal do Ministério da Educação - MEC[44] e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b). Cabe explicar que essas diretrizes nacionais são, na realidade, uma coletânea de documentos que reúnem, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as diretrizes e as respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, entre outras. Produções bibliográficas, tais como relatórios e estudos sobre a educação básica no meio rural, disponibilizados no portal do MEC, não foram focalizados nesse levantamento.

As Diretrizes Nacionais para Educação Básica (2013b), as quais são voltadas a todas as etapas e modalidades da educação básica, apresentam como premissa norteadora o direito de todos os cidadãos à educação. Além disso, essas diretrizes definem "a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013b, p. 4). Desse modo, apresento nos quadros abaixo o resultado do levantamento realizado. São apresentadas as diretrizes curriculares nacionais para cada etapa da educação básica e para diferentes modalidades e como elas se articulam com a Educação do Campo.

[44] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 20 fev. 2018.

Quadro 4 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Infantil e a Educação do Campo

Documento	Data de publicação	Como os documentos oficiais incluem os sujeitos do campo
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006c, 2006d)	2006	Referindo-se à Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2002a) (13), que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o documento defende que se deve "garantir uma qualidade de atendimento escolar no campo equivalente à das outras localidades: diferente, porém não inferior" (BRASIL, 2006c, vol. 1, p. 36).
Parecer CNE / CEB n° 20 (BRASIL, 2009b)	11/11/2009	Esse documento aponta os critérios da organização da proposta pedagógica para a educação infantil. Reconhece a situação de desvantagem das crianças moradoras dos territórios rurais em relação ao acesso à educação e à necessidade de uma formação específica para professores que atuam em escolas do meio rural. Afirma-se que "uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo – construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades – e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia" (BRASIL, 2009b, p. 12).
Resolução CNE/CEB n° 5 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c)	17/12/2009	No artigo 8°, o documento dispõe sobre as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no meio rural. § 3º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009c, Art. 8°).

Quadro 5 - Diretrizes Gerais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental e a Educação do Campo

Documento	Data de publicação	Como os documentos oficiais incluem os sujeitos do campo
Parecer CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010c)	07/04/2010	O documento dispõe sobre as Diretrizes Gerais para Educação Básica. Define a Educação do Campo como uma modalidade de ensino a ser ofertada em cada etapa de ensino da educação básica. Baseando-se no artigo 28 da LDB - Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996), o documento aponta que as escolas do campo devem estar associadas à sua realidade, Aponta, como estratégia metodológica de ensino

		adequada às escolas do campo, a Pedagogia da Terra[45] e a Pedagogia da Alternância.
Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010d)	07/07/2010	O documento dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. No que concerne à Educação do Campo, o documento define os seus sujeitos, aponta as especificidades do atendimento escolar a esses sujeitos, do currículo das escolas do campo, do projeto pedagógico dessas escolas, do material didático e da formação de professores que atuam nesse contexto.
Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010e)	13/07/2010	O documento institui as Diretrizes Gerais para Educação Básica. As disposições sobre Educação do Campo definidas no Parecer CNE/CEB nº 7 de 07/04/2010 (27) estão presentes nos artigos 27, 35 e 36.
Resolução CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010f)	14/12/2010	O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, discutidas no Parecer CNE/CEB nº 11 de 07/07/2010 (28), nos artigos 38 e 40.

Quadro 6 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação do Campo

Documento	**Data de publicação**	**Como os documentos oficiais incluem os sujeitos do campo**
Parecer CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2011d)	04/05/2011	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sobre a Educação do Campo, o documento define que os povos do campo têm direito "a uma oferta de ensino adequada à sua diversidade sociocultural" (BRASIL, 2011d, p. 17). Portanto, defende que adaptações às especificidades da vida no campo e de cada região sejam feitas na oferta do ensino médio para os sujeitos do campo.
Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2012c)	30/01/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Sobre Educação do Campo, o documento aponta que as formas de oferta e organização do ensino médio devem seguir as respectivas Diretrizes e normas nacionais.
Parecer CNE/CEB nº 11(BRASIL, 2012d)	09/05/2012	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No inciso XIX, define-se como um dos princípios dessa modalidade de educação a "articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo" (BRASIL, 2012d, art. 6°)
Resolução CNE/CEB nº 6 (2012e)	20/09/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Prevê a observância das especificidades do contexto local. Define a identidade das populações do campo. Determina que esses cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para modalidades específicas, tais como a Educação do Campo.

Fundamentando-se na LDB – Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nos marcos legais da Educação do Campo, principalmente nas Diretrizes Operacionais para a

[45] Martins (2012, p. 105) define a Pedagogia da Terra como "ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários".

Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2012) (14), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) apontam como objetivo assegurar o direito dos sujeitos do campo a uma educação que definem como "de qualidade"[46]. De fato, é possível observar que essas diretrizes reconhecem a diversidade sociocultural das populações do campo e defendem uma adequação e uma articulação dos componentes curriculares obrigatórios com a(s) realidade(s) em que esses sujeitos estão inseridos. Além disso, elas advogam uma formação inicial e continuada específica para professores que atuam nesse contexto, assim como o acesso a materiais didáticos e educacionais, voltados às especificidades desses sujeitos. No entanto, convém refletir se essas diretrizes são observadas na realidade das escolas que atendem às populações campesinas ou se são somente propostas educativas ainda a serem implementadas.

1.6 Parâmetros Curriculares Nacionais, Bases Nacionais Comuns Curriculares e a Educação do Campo

Além do documento que traz as Diretrizes Nacionais para Educação Básica (2013b), no qual encontramos as diretrizes nacionais para as diferentes etapas da educação básica, foram elaborados parâmetros curriculares nacionais no final da década de 1990 e início dos anos 2000 e, mais recentemente, bases nacionais comuns curriculares na segunda década dos anos 2000. Vale ressaltar que esses documentos foram criados com o objetivo de atender às determinações da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n° 9.394/96[47] (BRASIL, 1996). De acordo com esses dispositivos legais, conteúdos mínimos devem ser especificados para assegurar a formação básica comum de estudantes brasileiros.

Entre esses parâmetros, destaco os Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 2000),

[46] Coloquei "de qualidade" entre aspas para chamar a atenção do viés neoliberal dessa expressão usada no texto do documento citado.

[47] No artigo 210 da Constituição Federal de 1988, define-se que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). No Inciso IV do Artigo 9º da LDB – Lei n° 9.394/96, determina-se que é responsabilidade da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002b), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a), a Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017)[48] e a Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Esses documentos não tratam da Educação do Campo especificamente, mas parecem reconhecer a diversidade cultural brasileira ao prever uma flexibilidade curricular para atender às especificidades regionais e locais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular: Ensino Infantil e Fundamental (BRASIL, 2017b), por exemplo, este reconhecimento está posto da seguinte forma:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998, p. 9).
>
> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017b, p. 13)

Como apontado anteriormente, nos documentos supracitados, a diversidade cultural brasileira parece ser reconhecida. Cabe salientar que esse reconhecimento está determinado no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996), o qual prevê que a base nacional comum deve ser "complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996, art. 26).

[48] Este documento apresentou quatro versões, sendo a última publicada no ano de 2017. Polêmica gira em torno da publicação da última versão. Segundo especialistas da área, a revisão da terceira versão, feita pelo Ministério da Educação em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou mudanças significativas em relação à segunda versão, elaborada por uma equipe de professores da Educação Básica e do Ensino Superior e representantes das unidades da federação. Conforme Neira (2017, p. 6), há na última versão "o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado".

À primeira vista, essa flexibilização curricular defendida nos documentos parece contemplar a Educação do Campo, a qual é voltada às especificidades dos sujeitos do campo. Porém, a visão geral de educação desses documentos difere daquela adotada na Educação do Campo. Enquanto esta focaliza a formação de sujeitos críticos, visando à emancipação e transformação social, com um viés contra-hegemônico e emancipatório, defendendo o protagonismo dos povos do campo na construção de uma educação do e para o campo; a primeira volta-se à adequação mercadológica, respondendo assim aos interesses do sistema capitalista neoliberal. Portela (2013) esclarece que

> [...] a proposta do Governo Federal apresentada através dos PCN atenderia às exigências do ideal capitalista, garantindo, assim, os investimentos do Banco Mundial na educação Brasileira. Os PCN têm como propósito a formação de pessoas que saibam se adequar constantemente na sociedade capitalista conforme suas alterações, para tanto, a escola deve ser responsável a tornar os indivíduos preparados e hábeis para as transformações no sistema produtivo (PORTELA, 2013, p. 48)[49]

Sobre a origem da visão mercadológica dos parâmetros curriculares nacionais, Oliveira (2010) explica que ela é resultante de uma ideologia neoliberal imposta aos países em desenvolvimento, como o Brasil, na década de 1990, visando atender aos interesses do mercado mundial. Como apontado por Barbosa (2000), Oliveira (2010) e Portela (2013), visando superar as crises econômicas mundiais das décadas de 1970 e 1980 e promover o desenvolvimento econômico em consonância com a nova ordem econômica mundial, organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a interferir, em troca de acordos de financiamentos, nas políticas sociais e econômicas, assim como nas políticas educacionais de países, como o Brasil.

Desse modo, o objetivo do sistema educacional brasileiro se voltou primordialmente à formação de mão de obra qualificada para atender às novas demandas mercadológicas mundiais da década de 1990. Nesse contexto, surgiu uma nova legislação educacional e novas diretrizes curriculares para a educação brasileira. Entre elas, destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996), os parâmetros curriculares nacionais e, mais recentemente, as bases nacionais comuns curriculares. Sobre esse cenário de reformas educacionais, Oliveira (2010) aponta:

> As mudanças ocorridas econômica e politicamente implicaram em reformas educacionais e novas diretrizes para a educação brasileira. Resultado disso foi

[49] A visão de Portela (2013) sobre adequação mercadológica pode ser entrevista, da mesma forma, na Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a) e na Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio (BRASIL, 2018b).

> a tão importante aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação e sistemas de avaliação nacional, o que fez eclodir a necessidade de uma política curricular que complementasse o trabalho realizado por tais leis e sistemas de avaliação da educação visando, assim, corresponder aos acordos entre Brasil e organismos internacionais (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A evidência da estreita relação do governo brasileiro com organismos internacionais reside no fato de que os parâmetros curriculares nacionais foram elaborados "a partir de pareceres de especialistas estrangeiros e experiências internacionais" (OLIVEIRA, 2010, p. 3). Ou seja, a realidade da educação brasileira não foi levada em conta no processo de elaboração desses documentos. Conforme Arelaro (2000), não foram consideradas experiências exitosas nas escolas públicas brasileiras e nem as opiniões de professores da rede pública. Ao invés disso, partiu-se de "propostas 'modernas' de bem-sucedidas escolas privadas, da região sudeste, de clientela de alto poder aquisitivo" (ARELARO, p. 108) .

É possível dizer que a(s) realidade(s) dos sujeitos do campo também não foi (foram) considerada(s) nos parâmetros e nas bases curriculares nacionais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), essa omissão é justificada da seguinte forma na seção em que se discute a adolescência e juventude na sociedade atual:

> A discussão aqui apresentada, sobre diferentes aspectos da condição juvenil, tem o objetivo de fornecer elementos que contribuam com a reflexão dos professores, para que possam buscar a compreensão de seus alunos como sujeitos inseridos no mundo. Estão expostas algumas das questões que vêm sendo discutidas por diferentes áreas do conhecimento. Infelizmente, os conhecimentos produzidos sobre a juventude no Brasil ainda são parcos e dizem respeito sobretudo às experiências juvenis dos grandes centros urbanos, não dando conta da diversidade que caracteriza a juventude: **quase nada se sabe, por exemplo, acerca da vivência juvenil no meio rural. Ainda assim, esses conhecimentos podem ser de grande utilidade, pois é no espaço urbano que está concentrada a maior parte da população juvenil; além disso, as experiências dessa parcela da juventude têm sido amplamente difundidas e se tornado referências também para outras parcelas** (BRASIL, 1998, p. 103, grifo meu).

É interessante observar que a citação acima reflete princípios da Educação Rural, que concebe os sujeitos do campo de forma negativa como "sujeitos da falta": sem protagonismo no contexto brasileiro e sem identidade própria. Freitas (2011) explica que, segundo essa visão equívoca, os sujeitos do campo, para serem "recuperados", precisam ser "educados", negar sua identidade e seu estilo de vida e aderir à modernidade, vinculada ao contexto urbano (FREITAS, 2011). Quando se afirma no trecho destacado que as experiências da população juvenil urbana "têm sido amplamente difundidas e se

tornado referências para outras parcelas", inclusive para a população juvenil do campo, legitima-se a experiência do urbano, representada como referência na Educação Rural. Ou seja, coloca-se, assim, que caberia à experiência do rural atingir o nível da experiência do urbano.

Nos parâmetros curriculares e nas recentes bases nacionais comuns curriculares, essa visão, voltada ao mercado, é entrevista na ênfase que é dada por esses documentos ao desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os cidadãos. Por exemplo, em contraste com os documentos educacionais oficiais sobre a Educação do Campo, que concebem a educação como um direto social de todos os cidadãos, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), ênfase é dada ao desenvolvimento de competências, o que, além de estar fundamentada na LDB (BRASIL, 1996)[50], é uma tendência mundial nas reformas curriculares nas últimas décadas.

> Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017a, p. 16).

A meu ver, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades nos parâmetros curriculares e nas bases nacionais comuns curriculares brasileiras é um esforço do governo federal para alcançar um desempenho considerado satisfatório nas avaliações de organismos internacionais. Ou seja, esse enfoque mais pragmático, entrevisto nesses documentos, voltado à mensuração de desempenho por meio de testes, parece-me uma tentativa de adequar a educação brasileira aos padrões educacionais internacionais de excelência e, assim, suprir as demandas de mão de obra do sistema capitalista vigente.

No que tange ao conteúdo da BNCC - Ensino Médio (BRASIL, 2018b), críticas são feitas ao caráter reducionista do documento, visto que somente as áreas de linguagens e matemática passam a ter um caráter de obrigatoriedade nessa modalidade de ensino. Conforme o documento, tanto as áreas de ciências da natureza, quanto as de humanas e

[50] Na LDB (BRASIL, 1996), o conceito de "competência" é explicitado e as diretrizes e competências que nortearão os currículos do ensino básico e médio são definidas.

as sociais aplicadas devem ser distribuídas no currículo do ensino médio a critério das redes de ensino por meio de itinerários formativos. De acordo com o documento,

> Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional (BRASIL, 2018b, p.5).

Na minha visão, as bases nacionais comuns curriculares apresentam o viés neoliberal que, da mesma forma, subjaz os parâmetros curriculares nacionais. Ou seja, as bases nacionais comuns curriculares delineiam competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do ensino básico ao longo da sua escolaridade para garantir, principalmente, a inserção destes no mundo do trabalho. Sobre a questão da empregabilidade, Barbosa (2000), menciona que:

> Esta teoria (da empregabilidade), amplamente divulgada nos anos 90, enfatiza que a educação deve estar voltada para a formação de capacidades que permitam não só obter empregos, mas também manter-se nos mesmos. A possibilidade de manter-se competitivo no mercado de trabalho implicaria na capacidade de dar respostas às transformações constantes dos setores modernos da economia, em função da reestruturação produtiva dos últimos vinte anos (BARBOSA, 2000, p. 54).

Na BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018b), a ênfase na formação profissionalizante é explicitada no seguinte trecho:

> Essas experiências (de aprendizagens na escola), como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018b, p. 3).

Com base no excerto destacado da BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018b) e na citação de Barbosa (2000), na qual o autor discorre sobre a teoria da empregabilidade de cunho neoliberal, é possível afirmar que, na visão dos documentos supracitados, o objetivo é formar profissionais preparados para lidar com as exigências do novo estágio do capitalismo, o capitalismo rápido ou o pós-fordismo, que requer trabalhadores autônomos, compromissados, motivados, flexíveis, capazes de trabalhar em grupos e com multi-habilidades (COPE; KALANTZIS, 2000). Ou seja, o profissional treinado para fazer trabalhos mecânicos e repetitivos, sem autonomia e sem percepção global do

processo produtivo, não tem mais espaço no sistema de trabalho contemporâneo e não atende às demandas da nova configuração mercadológica.

Ademais, na BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018b), são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, as quais são articuladas às respectivas competências das áreas do ensino fundamental. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática – componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Uma das críticas feitas ao documento é que a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018b), em contraste com a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental (BRASIL, 2017a), não estabelece objetivos de aprendizagem para todas as disciplinas, somente para Português e Matemática, cabendo a cada rede de ensino definir a estrutura do ensino médio, ou seja, a sua própria grade de disciplinas à sua maneira. Tendo em vista a Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que restringe a alocação de recursos para a educação, é possível inferir que a oferta dos itinerários formativos dependerá da capacidade técnica e financeira dos estados, o que, a meu ver, pode contribuir para aumentar a desigualdade na educação entre as unidades da federação e entre os espaços urbano e rural.

Cabe salientar que a tentativa de homogeneização nos sistemas educacionais no mundo por meio de avaliações internacionais tende a ser problemática. Além de deslegitimar a diversidade cultural de diferentes países - a qual requer políticas educacionais específicas para atender particularidades regionais e locais - avaliações internacionais como as citadas focalizam, geralmente, algumas variáveis em detrimento de outras. Fatores que interferem no desempenho dos estudantes nessas avaliações, muitas vezes, não são considerados, como, por exemplo, a infraestrutura das escolas.

Sobre essa questão, Soares Neto *et al* (2013) apresentam dados relevantes. Com base no Censo Escolar de 2011, os autores apontam que aproximadamente 44% das escolas de educação básica no cenário nacional apresentam uma infraestrutura elementar para o seu funcionamento, ou seja, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Os autores chamam a atenção para o fato de que somente 0,6 % das escolas de educação básica apresentam uma infraestrutura mais adequada, denominada como avançada, que seria uma infraestrutura que, além do básico, oferece equipamentos como TV, DVD, computadores, impressora e copiadora, acesso à *Internet* e espaços como sala de diretoria, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, sanitário para

educação infantil, quadra esportiva, parque infantil e dependências para atender estudantes com necessidades especiais.

No contexto das escolas situadas no meio rural, a situação é ainda mais alarmante. Segundo a pesquisa, enquanto que 18,3 % das escolas urbanas possuem infraestrutura elementar, o que é um percentual negativo alto para essa faixa, 85% das escolas rurais encontram-se nessa situação de escassez. Ou seja, a diferença de infraestrutura de funcionamento entre a escola urbana e a rural é bastante acentuada, o que, a meu ver, afeta negativamente a formação básica dos sujeitos do campo.

Soares Neto *et al* (2013, p. 97) apontam que o resultado do estudo ressalta "a importância e necessidade de se analisar, para além do desempenho dos estudantes, os fatores contextuais passíveis de intervenção que possam trazer melhorias para o sistema educacional". Por fim, os autores concluem que "o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade" (SOARES NETO et al, 2013, p. 97). É importante salientar que o termo "padrão mínimo de qualidade" no contexto desta pesquisa não se refere a uma visão neoliberal de qualidade para o mercado de trabalho, mas, sim, de possibilidades aos estudantes de construírem conhecimento que venha a contribuir para sua construção identitária enquanto cidadãos, dentro da visão educacional sugerida pelas teorias de letramentos críticos.

Vale ressaltar que, segundo pesquisas, não houve mudanças consideráveis nos últimos anos. Dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018 *apud* PORTAL QEDU, 2019) mostram que ainda há grandes desigualdades de infraestrutura entre as escolas urbana e rural. Nos quadros abaixo, são apresentados dados sobre alimentação e serviços, dependências, equipamentos e tecnologia, disponibilizados por essas escolas.

Quadro 7 - Alimentação e serviços nas escolas urbanas e rurais

Itens	Escola urbana	Escola rural
Escolas que fornecem alimentação	77%	99%
Escolas que fornecem água filtrada	92%	77%
Água via rede pública	94%	30%
Energia via rede pública	100%	87%
Esgoto via rede pública	72%	6%
Coleta de lixo periódica	99%	35%

Quadro 8 – Dependências nas escolas urbanas e rurais

Itens	Escola urbana	Escola rural
Biblioteca	47%	15%
Cozinha	91%	91%
Laboratório de informática	47%	19%
Laboratório de ciências	15%	2%
Quadra esportiva	45%	13%
Sala para leitura	32%	10%
Sala para diretora	86%	35%
Sala para professores	75%	26%
Sala para atendimento especial	24%	8%
Sanitário dentro do prédio da escola	96%	75%
Sanitário fora do prédio da escola	13%	20%

Quadro 9 - Equipamentos e tecnologia nas escolas urbanas e rurais

Itens	Escola urbana	Escola rural
Aparelho de DVD	81%	51%
Impressora	76%	40%
Antena parabólica	22%	17%
Máquina copiadora	54%	19%
Retroprojetor	35%	10%
Televisão	92%	58%
Internet	91%	34%
Banda larga	79%	21%

Fonte: Censo Escolar / INEP 2018 (BRASIL, 2018 *apud* QEDU, 2019)

Nos quadros acima, é possível perceber que quase todos os percentuais relativos à infraestrutura da escola urbana são maiores do que os da escola rural, indicando o pouco investimento público nessas escolas nos últimos anos. No Quadro 7, sobre alimentação e serviços, chama-me a atenção a grande diferença no percentual dos itens “água via rede pública”, “esgoto via rede pública” e “coleta de lixo periódica”. No Quadro 8, sobre dependências, a diferença nos percentuais referentes aos itens “sala de diretora” e “sala de professores” mostra-se bastante acentuada. No Quadro 9, sobre equipamentos e tecnologia, o grande contraste entre a escola urbana e a rural recai na disponibilidade de acesso à *Internet* e à banda larga.

Além da formação educacional voltada ao atendimento da demanda do mercado internacional, outro ponto que evidencia o viés neoliberal dos parâmetros curriculares nacionais diz respeito à imposição de sistemas avaliativos. Em 1991, como apontado por Arelaro (2000), foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) pelo Ministério da Educação. O objetivo desse sistema era avaliar o ensino fundamental em todo o país por meio de provas nacionais aplicadas nas escolas. Considero que essa tentativa de homogeneização e mensuração de conhecimento por meio de currículos

comuns e provas avaliativas reflete um dos pilares da ideologia neoliberal: o discurso empresarial da Qualidade Total, baseado nos princípios de eficiência, produtividade e qualidade (SILVA, 1999).

Com o objetivo de aplicar esses princípios empresariais de Qualidade Total no campo educacional para solucionar a crise na educação pública brasileira, promoveu-se, como apontado por Gentili (1999), o programa "Escola de Qualidade Total", desenvolvido por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação, na década de 1990. Sobre a questão da "qualidade" no sistema educacional na década de 1990, Gentili (1999) aponta seu caráter discriminatório:

> Não existe "qualidade" com dualização social. Não existe "qualidade" possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: " 'qualidade' para poucos não é 'qualidade', é privilégio". Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os "excluídos" tenham epaço, onde possam fazer-se ouver, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática (GENTILI, 1999, p. 177).

É possível afirmar que, embora o país estivesse atrelado aos compromissos educacionais de cunho neoliberal, assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, houve mudanças importantes nas políticas educacionais brasileiras na primeira década dos anos 2000, no que diz respeito à inclusão social da maioria da população brasileira. Entre essas políticas públicas, destaco o Programa Bolsa Família, um dos programas complementares do programa nacional de combate à fome (Programa Fome Zero), criado em 2003 no governo do presidente Luiz Inácio da Silva (BRASIl, 2014c). Ainda vigente no ano de 2018, o Programa Bolsa Família permite a "transferência direta de renda às camadas da população abaixo da linha mínima de pobreza", adotando "como uma de suas condicionalidades a frequência à escola de crianças das famílias beneficiadas" (BRASIL, 2014c, p. 9).

Ademais, nesse período, destaco a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o qual fortaleceu o financiamento da Educação Básica, e a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (BRASIL, 2014c). No âmbito institucional, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão (SECADI)[51], a qual era "responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas" (BRASIL, 2014c, p. 10). Vale destacar que a SECADI contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento de ações e programas, voltados à implementação de políticas públicas de Educação do Campo no contexto educacional brasileiro.

Enquanto a primeira década dos anos 2000 pode ser considerada um período de instituição e fortalecimento de políticas públicas de Educação do Campo no país, como discutido neste capítulo, não houve mudanças significativas no que diz respeito à reforma agrária, se considerarmos que reforma agrária implica redistribuição fundiária. De acordo com Fernandes (2012), no período do governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2003 – 2011), privilegiou-se a regularização fundiária e não a desapropriação de terras. Nesse sentido, o autor aponta que as políticas agrárias desse governo foram uma continuidade das políticas instituídas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), visto que o modelo de desenvolvimento do campo, baseado no agronegócio, foi preservado, sendo os enfrentamentos e movimentos sociais contrários a este modelo reprimidos e criminalizados. Segundo Fernandes (2012, p. 13), "o governo Lula Silva decidiu fazer a 'reforma agrária possível', ou seja, regularizar terras na Amazônia e desapropriar as terras 'possíveis', que não afetassem a governabilidade".

No governo da presidenta Dilma Roussef (2012 - 2016), embora tenha havido mudanças significativas nas políticas de Educação do Campo como a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO (BRASIL, 2013d), houve, segundo Silva (2015), um retrocesso na questão agrária no país. Conforme a autora,

> Não só no que tange à distribuição de terra, mas, também, na demarcação das terras indígenas e nas políticas de qualificação dos assentamentos, que retrocederam nesse período. As negociações com os movimentos, quando existiram, foram tensas e os sujeitos ligados ao agronegócio ganham espaço cada vez maior (SILVA, 2015, p. 31).

No momento presente, as políticas educacionais voltadas aos povos do campo, considerando a vinculação destas com a reforma agrária, encontram grandes desafios no governo do atual presidente Jair Bolsonaro (2018 -?). Como exemplos de retrocesso nessa área, somente no primeiro trimestre do ano de 2019, podem ser citados a paralisação da política nacional de reforma agrária e dos processos de delimitação de territórios

[51]A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada por meio do Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Em 2011, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto n° 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011e).

quilombolas, assim como a vinculação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ao Ministério da Agricultura, comandado pela ex-líder da bancada ruralista no Congresso Nacional, Teresa Cristina Corrêa da Costa Dias (DEM-MS) [52]. Na área educacional, mais especificamente, o retrocesso é entrevisto no fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019b). Como apontado neste capítulo, esta secretaria foi responsável pela elaboração e implementação da maioria das políticas públicas de Educação do Campo vigentes. Ou seja, essas ações tomadas pelo governo brasileiro de forma unilateral, sem uma ampla discussão entre diferentes setores da sociedade, indicam que o futuro do projeto da Educação do Campo, na segunda década dos anos 2000, encontra-se incerto no país – tema que retomarei em momento oportuno em futuros trabalhos.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, a partir de pesquisa documental e bibliográfica, foi possível constatar que o direito dos sujeitos do campo a ter acesso a uma educação contextualizada foi majoritariamente negado pelas políticas públicas educacionais ao longo da história do país, mesmo existindo um grande contingente de habitantes no meio rural. Foi imprescindível destacar que as origens da negação de direitos a esses sujeitos estão vinculadas a fatores como os modelos de desenvolvimento adotados no país, tanto no espaço urbano como no rural, e a crises político-institucionais que o país atravessou em momentos sócio-históricos distintos. Entre esses fatores, foi importante apontar o longo período entre os séculos XVI e XIX em que a agricultura se baseava no latifúndio e no trabalho escravo; a década de 1930, época em que se iniciou a industrialização no país; os sucessivos golpes político-militares no decorrer da história, que agravaram consideravelmente a desigualdade social do país e, mais recentemente, na segunda metade do século XX, o modelo de desenvolvimento de campo, adotado pelo governo brasileiro, voltado ao agronegócio, que desterritorializa os povos do campo, forçando grandes ondas migratórias desses sujeitos para centros urbanos.

---

[52] Fonte: FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE. **Governo Bolsonaro paralisa reforma agrária e demarcação de territórios quilombolas**. 8 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/governo-bolsonaro-ordena-paralisar-a-reforma-agraria-no-pais.shtml>. Acesso em 16 abr. 2019.

Além disso, o Movimento da Educação do Campo foi historicamente contextualizado. Foi mencionada a origem do movimento, que remonta ao final da década de 1950 e início de 1960, período em que se debatia, no cenário político brasileiro, a questão agrária no país (FREITAS, 2011). Naquele momento histórico, movimentos sociais e sindicais do campo, partidos de esquerda e setores progressistas da igreja católica se articularam para a construção de propostas educativas inovadoras para a educação de adultos, consideradas precursoras do Movimento da Educação do Campo. No entanto, o referido movimento consolidou-se no país somente no final do século XX e início do século XXI, período em que os movimentos sociais e sindicais do campo se rearticularam, buscando promover a reforma agrária, reduzir as desigualdades entre a educação ofertada na cidade e no campo e erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos no meio rural.

Nesse período, foram instituídas políticas públicas especificas para a Educação do Campo, objetivando a implantação de propostas pedagógicas e metodologias de ensino consideradas inovadoras que dialogassem com a diversidade cultural e o modo de vida dos povos do campo. Como apontado, essas propostas educativas foram majoritariamente fundamentadas teoricamente pela educação politécnica de viés marxista, pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire e pela proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância.

Entre os princípios teóricos norteadores da Educação do Campo, foram destacados o princípio da **tridimensionalidade**, que postula que a Educação do Campo deve ser pensada na tríade "campo – política pública – educação", ou seja, que ela não pode ser concebida em uma dessas dimensões isoladamente (CALDART, 2008); o princípio da **especificidade**, que defende que as particularidades da realidade do campo e de seus sujeitos devam ser consideradas nas políticas públicas educacionais (CALDART, 2008); o princípio da **emancipação humana** e **transformação social**, que advoga que a Educação do Campo deve focalizar a formação de sujeitos críticos, objetivando a reflexão sobre a realidade local a fim de transformá-la (CALDART, 2008); o princípio do **pluralismo**, que reconhece a diversidade das juventudes rurais e a importância desta nas políticas públicas educacionais (CALDART, 2008); o princípio da **construção identitária**, que prioriza um trabalho educativo de construção e de afirmação de identidades individuais e coletivas na escola do campo (CALDART, 2004) e, por fim, o princípio da **formação educativa pelo trabalho**, que concebe o trabalho como um meio

para se promover o desenvolvimento intelectual, a autonomia e a agência dos educandos (MENEZES NETO, 2011).

Conforme mencionado, embora tenha havido mudanças inegáveis na instituição de políticas públicas voltadas à educação dos sujeitos do campo nas últimas décadas, poucas ações governamentais efetivas, baseadas na legislação educacional vigente, foram realizadas com o intuito de diminuir desigualdades entre a educação no contexto urbano e no meio rural. Além de ser privada de uma educação pública contextualizada e significativa, as populações do campo ainda são tratadas como inferiores e atrasadas no cenário político atual e por setores da sociedade, assim como privadas de direitos sociais básicos, tais como a posse de terra e o acesso à saúde, à cultura e ao lazer.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, o ensino de línguas estrangeiras[53] no contexto da escola pública brasileira e, mais especificamente, de escolas públicas que atendem às juventudes do campo é discutido. Visto que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada no país nas últimas décadas e com caráter de obrigatoriedade no ensino básico a partir do 6° ano do ensino fundamental desde o ano de 2017, ênfase é dada às políticas públicas educacionais e nas diretrizes curriculares brasileiras, voltadas ao ensino dessa língua.

Em um primeiro momento, é discutida a amplitude que a língua inglesa alcançou no contexto global e as condições sócio-históricas que levaram essa língua a atingir uma posição de centralidade em vários setores da sociedade na contemporaneidade. Nesta seção, é focalizada a relação entre os efeitos da globalização e a difusão do inglês no mundo, a qual atribuiu a esse idioma o *status* de língua internacional de comunicação. Essa discussão se mostra relevante visto que a disseminação do inglês transnacionalmente causou um impacto profundo nas políticas linguísticas oficiais de vários países do mundo, inclusive do Brasil, país com dimensões continentais, onde essa língua é ensinada de norte a sul, em escolas públicas e privadas, nos centros urbanos e em pequenas localidades no meio rural.

Após contextualizar esse fenômeno linguístico em nível global, apresento e discuto o percurso do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil em momentos históricos distintos. No caso específico da língua inglesa, aponto os momentos em que a língua ocupou, no currículo escolar do ensino básico, ora posição de destaque, ora posição secundária. Com esse panorama histórico, espero promover um melhor entendimento acerca das políticas públicas educacionais atuais no país, relacionadas à educação em línguas estrangeiras, as quais levaram à elaboração e à instituição de diretrizes

[53] Embora ciente de que o conceito de "língua estrangeira" é questionado, visto que a língua pode deixar de ser considerada estrangeira para seus falantes não-nativos, utilizo o conceito de língua estrangeira mais comumente adotado pelas políticas educacionais brasileiras, o qual está relacionado ao contexto geográfico em que a língua é ensinada. Ou seja, a língua estrangeira estudada na escola é aquela que não é originalmente falada na comunidade onde reside o aprendiz.

curriculares para o ensino dessas línguas no contexto brasileiro, as quais são analisadas neste capítulo. Objetivo, com essa discussão, desvelar se a realidade dos sujeitos do campo está acolhida nessas propostas curriculares de ensino de línguas estrangeiras e, se sim, de que maneiras esse diálogo é realizado.

Por fim, apresento investigações de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas do campo no contexto brasileiro. Nesses estudos, os autores discutem como o ensino de língua inglesa está sendo realizado no meio rural em diferentes regiões do país, se esse ensino é relevante na visão de professores, estudantes e pais de estudantes do campo e se esse ensino dialoga com a realidade sociocultural desses estudantes.

2.1 Língua inglesa e globalização: questões globais e locais

Na contemporaneidade, a língua inglesa atingiu uma posição de destaque no mundo, principalmente, por questões de poder. Historicamente, o seu *status* de língua global foi alcançado devido à política colonialista da Grã-Bretanha no século XIX, que estabeleceu as pré-condições para a língua inglesa atingir essa posição de centralidade, e às políticas linguísticas do século XX, adotadas por países centrais de língua inglesa, tais como a Inglaterra e os Estados Unidos (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994).

A emergência dos Estados Unidos como potência econômica e cultural no cenário mundial após a Segunda Guerra Mundial foi um fator fundamental para a expansão da língua inglesa no mundo (GRADDOL, 1997). Enquanto na Inglaterra, o Conselho Britânico (*Bristish Council*) assumiu uma posição de protagonismo nas políticas de difusão da língua e da cultura inglesa no mundo; nos Estados Unidos, diversos órgãos governamentais e organizações privadas, tais como o Departamento de Estado Americano, por meio do programa *Fulbright*, a Agência de Desenvolvimento Internacional, a Fundação *Ford*, a Fundação *Rockefeller*, entre outras, contribuíram para a promoção da língua inglesa e da cultura norte-americana em todos os continentes (PHILLIPSON, 1992).

Da segunda metade do século XX até os dias atuais, com a intensificação da globalização, o desenvolvimento das novas tecnologias digitais de comunicação e a expansão dos movimentos diaspóricos entre países, houve um considerável aumento no

número de falantes não nativos de língua inglesa[54]. De acordo com Graddol (1997), um quarto da população do mundo seria fluente ou linguisticamente competente em inglês no início do século XXI, ou seja, em torno de 1,5 bilhões de pessoas, sendo que o número de falantes não nativos seria muito maior do que o de nativos. Segundo estimativas do autor, para esse período, haveria 375 milhões de falantes de inglês como primeira língua, 375 milhões de falantes de inglês como segunda língua e 750 milhões de falantes de inglês como língua estrangeira. Visto que essa língua tende a permear vários setores da vida pública e privada, em razão, principalmente, da relação comercial e cultural entre nações, seu ensino se disseminou em pouco tempo no mundo, em proporções nunca vistas, tanto na esfera pública quanto na privada (CRYSTAL, 1997). No contexto acadêmico, segundo Rajagopalan (2005, p. 149), "algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês" – estimativa do autor para aquele ano –, número que provavelmente deve ter crescido nos dias atuais.

Nesse cenário, a língua inglesa assume uma posição de centralidade e passa a ser representada como uma língua franca para a comunicação internacional. No entanto, Pennycook (2004) postula que o conceito "inglês como língua internacional"[55] deva ser visto como um mito, uma construção que privilegia determinados povos, culturas e formas de conhecimento, mesmo porque existem inúmeras variantes da língua inglesa, umas que assumem posição de destaque justamente pelas questões de poderio econômico, enquanto outras são subalternizadas por conta da mesma questão. Corroborando trabalhos seus anteriores (PENNYCOOK, 1994; 1998), o autor aponta como um mito sobre a língua inglesa a visão da sua propagação como algo natural, neutro e benéfico para o mundo[56]. Ele explica que a língua inglesa é representada como natural por supostamente não ter havido nenhuma ação política para promovê-la. É representada como neutra, pois se supõe que essa língua está desconectada de questões sociais, econômicas e políticas. É representada como benéfica, pois se acredita que ela traga benefícios àqueles que a usam.

Essas representações ou mitos sobre a língua inglesa se disseminaram em todas as esferas da sociedade na contemporaneidade. Em trabalho que analisa o discurso de

---

[54] Esses processos sócio-históricos em nível mundial estão dialeticamente interligados. Ao mesmo tempo que a globalização propicia a expansão da língua inglesa no mundo, essa disseminação acelera os fluxos transnacionais e a interdependência entre as nações.

[55] No original: *English as an International Language*.

[56] É possível afirmar que esse mito, no contexto brasileiro, concretiza-se com a instituição da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), que determina a obrigatoriedade do ensino de uma única língua estrangeira nos currículos escolares brasileiros: o inglês.

campanhas publicitárias de escolas de inglês, Carmagnani (2001) aponta que a aprendizagem de inglês é representada como vital no mundo globalizado, já que o discurso mais usual do senso comum a respeito disso afirma que para ser um "cidadão do mundo", precisa-se aprender inglês.

> A temática da globalização aparece em grande parte dos anúncios, atendendo, inclusive, às expectativas do consumidor em potencial que quer fazer parte deste mundo, apresentado como novo e melhor pela mídia em geral. O discurso publicitário, recorrendo ao discurso político e empresarial, incorpora essa palavra de ordem, associada a tudo que se pretende moderno, atual, parte do mercado mundial, com a finalidade de afirmar que o direito ao ingresso nesse mundo é acessível a todos, bastando apenas aprender inglês (CARMAGNANI, 2001, p. 130).

Sobre os benefícios e o suposto caráter de neutralidade do avanço do inglês no mundo, Assis-Peterson e Cox (2007) apontam que

> [...] a retórica de uma universalização benfazeja velaria interesses nada universais e nada amistosos. Ademais, a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que, ao promoverem o inglês, promovem concomitantemente ideais do Ocidente e da modernidade, como progresso, liberalismo, capitalismo, democracia etc. (ASSI-PETERSON; COX, 2007, p. 7).

Além desses mitos, Pennycook (2004, p. 26) aponta outro relacionado à visão do inglês como uma língua possuidora de qualidades positivas, ou seja, ela é vista como uma "língua maravilhosa"[57]. Esta visão, segundo o autor, deve ser considerada como uma construção cultural do discurso do colonialismo, o qual reverbera ainda nos dias de hoje. Por outro lado, Pennycook (2004) desconstrói alguns desses mitos sobre o inglês, apontando possíveis interpretações sobre eles, com as quais concordo.

> Tendo em vista a contínua produção dos muitos mitos sobre o inglês, vale a pena revisitá-los brevemente. Hoje, são especialmente proeminentes as afirmações de que o inglês seja apenas uma "língua de comunicação internacional" e não uma língua associada a processos de globalização; que o inglês seja considerado uma promessa de desenvolvimento social e econômico a todos aqueles que o aprendem (em vez de uma língua ligada a determinadas posições de classe e determinadas possibilidades de desenvolvimento); e que o inglês seja uma língua de igualdade de oportunidades (em vez de uma língua que tanto apresenta possibilidades quanto cria barreiras) (PENNYCOOK, 2004, p.26, tradução minha)[58]

---

[57] No original: *"Marvellous tongue"*.

[58] No original: "*Given the continuing production of the many myths about English, however, it is worth revisiting them briefly. Particularly salient today are claims that English is merely a 'language of international communication' rather than a language embedded in processes of globalisation; that English holds out promise of social and economic development to all those who learn it (rather than a language tied to very particular class positions and possibilities of development); and that English is a language of equal opportunity (rather than a language which creates barriers as much as it presents possibilities)*" (PENNYCOOK, 2004, p. 26).

Em contraste com os mitos apresentados, que, de certa forma, colocam a língua inglesa em posição de destaque no mundo, Pennycook (2004, p. 26) aponta os "efeitos conspiratórios, ilusórios e excludentes do inglês"[59]. Conforme o autor, a visão do inglês como língua internacional compactua com muitos dos efeitos nocivos da globalização; ilude muitos aprendizes, prometendo ganhos materiais e sociais com a aprendizagem da língua e exclui aqueles que não falam a variante do inglês falada pelas classes sociais mais privilegiadas. Ou seja, a língua inglesa funciona como uma guardiã ("*gatekeeper*") do acesso ao progresso social e econômico em muitos países (PENNYCOOK, 1994),

No entanto, Pennycook (2004) reconhece que a relação do inglês com a globalização é complexa e sugere que:

> [...] precisamos entender como o inglês está envolvido em fluxos globais de cultura e conhecimento, como o inglês é usado e apropriado por usuários de inglês em todo o mundo, como o inglês pactua com múltiplos domínios da globalização, da cultura popular à política impopular, do capital internacional para a transação local, da chamada diplomacia para a chamada manutenção da paz, do proselitismo religioso à resistência secular (PENNYCOOK, 2004, p. 27, tradução minha)[60].

Sobre a difusão da língua inglesa no mundo globalizado, Rajagopalan (2005) destaca a influência dos países anglófonos, principalmente dos Estados Unidos, nesse fenômeno linguístico. Segundo o autor:

> O avanço da língua inglesa não ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de idéias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra (RAJAGOPALAN, 2005, p. 146 – 147).

Sobre a mundialização do inglês americano, Rajagopalan (2005) aponta que ela se concretiza, de forma indireta, devido a fenômenos culturais, relacionados à cultura estadunidense. Entre eles, o autor destaca as produções cinematográficas e musicais, exportadas para o mundo inteiro e difundidas pelo cinema e por emissoras de televisão e de rádio. É possível afirmar que, com a facilidade de acesso à *Internet* na última década, essas produções se popularizaram ainda mais por meio de *blogs*, *sites*, *vlogs*, etc.;

---

[59] No original: "*collusionary, delusionary, exclusionary effects of English"*.

[60] No original: "[...] *we need to understand how English is involved in global flows of culture and knowledge, how English is used and appropriated by users of English around the world, how English colludes with multiple domains of globalisation, from popular culture to unpopular politics, from international capital to local transaction, from so-called diplomacy to so-called peace-keeping, from religious proselytising to secular resistance"* (PENNYCOOK, 2004, p. 27).

plataformas de compartilhamento de vídeos e áudios, como o *YouTube, Vimeo, Flickr, Hulu*, etc., e redes sociais, como *Facebook, Instagram, LinkedIn, WhatsApp*, etc.

Moita Lopes (2008), por sua vez, discute a relação entre a língua inglesa e a globalização baseando-se nos princípios de uma epistemologia de fronteiras. Conforme o autor, nessa perspectiva, o inglês é visto "como uma língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas" (MOITA LOPES, 2008, p. 309). Baseando-se em Mignolo (2000 *apud* MOITA LOPES, 2008), o autor explica que a epistemologia de fronteiras ou das margens sugere um modo de produzir conhecimento que "põe em xeque uma epistemologia territorializada, ou seja, uma epistemologia fundada em uma língua nacional e, portanto, em um estado-nação" (MOITA LOPES, 2008, p. 323). De acordo com o autor, a epistemologia ou o pensamento das margens - o conceito de "*border thinking*" de Mignolo (2000 *apud* MOITA LOPES, 2008) - descontrói a visão tradicional de periferia e centro, uma vez que as margens são vistas como entre lugares nos quais os *designs* globais são recriados e construídos por meio das histórias locais. Como exemplo de recriações e reconstruções, são citados *e-mails* translinguísticos, caracterizados pela interpenetração de línguas, e o ritmo estadunidense *rap*, apropriado pelos brasileiros para performances identitárias locais de resistência. Nas palavras do autor, essa tarefa de apropriação discursiva

> [...] significa colocar em jogo uma outra forma de conhecimento, que desautoriza lógicas universais da modernidade, e prestigia o entrelaçamento de múltiplas histórias locais ou o que já chamei de heterogeneidade discursiva ou semiodiscursividade, possibilitando performances de identidades sociais alternativas para enfrentar o mundo como se apresenta. (MOITA LOPES, 2008, p. 323).

Embora o papel do inglês como a língua do Império[61] seja reconhecido, Moita Lopes (2008) destaca que o seu uso nas margens como língua transimperial, "possibilita a reinvenção da vida local não como mímica de *designs* globais, mas como possibilidade de construir uma outra globalização, anti-hegemônica, em performances linguístico-identitárias inovadoras nos fluxos de fronteira" (MOITA LOPES, 2008, p. 309). Sobre essa questão, o autor aponta que o inglês

> [...] também é, devido ao seu alcance global, uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos

[61] Vale destacar que o Império a que Moita Lopes (2008) se refere não é representado por nenhum estado-nação como os Estados Unidos ou a Inglaterra, mas às corporações transnacionais que dominam o mercado financeiro mundial.

> interesses de seus falantes. O uso do inglês pode ser um lugar de heterogeneidade discursiva (Moita Lopes, 2003) ou semiodiversidade (Pennycook, 2004) e de construir um diálogo com a vida local (MOITA LOPES, 2008, p.318).

Moita Lopes (2008) explica que a língua inglesa, ao ser utilizada mundialmente, difunde o que Milton Santos (2002 *apud* MOITA LOPES, 2008) chamou de "pensamento único", ou seja, os interesses do capital, os quais são divulgados por meio das redes de comunicação midiática. Nessa perspectiva, o uso da língua inglesa é visto como uma

> [...] habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade (MOITA LOPES, 2008, p. 317).

No que se refere à globalização, concordo com Moita Lopes (2008) quando afirma que se trata, ao mesmo tempo, de um processo que gera porosidade entre as fronteiras, volatilidade econômica, diminuição das distâncias temporais e espaciais, mas também pode ser vista como um processo de exclusão ou um processo perverso. Corroborando os estudos de autores que tratam dessa questão, Moita Lopes (2008) aponta que

> [...] alguns têm condições de circular nesse mundo fluido, às vezes sem sair de casa, tendo acesso às benesses da globalização, mas um contingente muito maior de pessoas não passa de "refugo humano" (Bauman, 1999 e 2004) ou estão desconectados ou vivem um "tecno-apartheid" sobre o qual nos fala Canclini (2005: 92 e 236) (MOITA LOPES, 2008, p.319).

Sobre a porosidade das fronteiras gerada pela globalização, tenho a mesma visão de Moita Lopes (2008) quando sugere que ela pode ser vista como uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que permite que o discurso hegemônico disseminado pela língua inglesa transite no mundo e influencie a vida das pessoas em países em desenvolvimento, a globalização "permite que discursos não hegemônicos, em contra-partida, também influenciem a vida em países hegemônicos" (MOITA LOPES, 2008, p.319). Assim, a globalização permite brechas para a difusão de discursos mais democráticos de oposição ao discurso imperialista "em que as pessoas deixam de ser dirigidas e passam a dirigir seus mundos e se lançam à inovação de ações, discursos e sociabilidades" (MOITA LOPES, 2008, p.321). Esses contradiscursos, vale ressaltar, defendem a luta contra a desigualdade social e a exploração global, possibilitando a construção de alternativas mais democráticas e solidárias de vida.

2.2 O ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil

Nesse momento, julgo relevante abordar o tema da história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil para que possamos compreender melhor esse contexto e as transições que foram ocorrendo nesse tipo de ensino no país ao longo dos séculos para melhor compreendermos o contexto atual. A primeira língua estrangeira a ser aqui ensinada foi a língua portuguesa, a qual foi trazida pelos portugueses no período colonial. Naquele período, o português era ensinado na catequização dos índios brasileiros pelos padres jesuítas (LEFFA, 1999). Quando as primeiras escolas foram fundadas por esses religiosos, ensinavam-se, inicialmente, línguas clássicas (grego e latim), e, posteriormente, línguas estrangeiras modernas (francês, inglês, alemão e italiano) (LEFFA, 1999).

Como apontado por Chagas (1957 *apud* PAIVA, 2003, *on-line*), o ensino oficial de línguas estrangeiras modernas no Brasil iniciou-se em 1837, com a criação do Colégio Pedro II[62]. Conforme o autor,

> As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1957, p.105, *apud* PAIVA, 2003, on-line).

Segundo Leffa (1999), com a criação do Colégio Pedro II em 1837 e a posterior reforma curricular de 1955, o ensino de inglês e de outras línguas estrangeiras modernas atingiu uma posição, pelo menos, semelhante ao das línguas clássicas, visto que se tornou obrigatório no currículo da escola secundária brasileira. Com a referida reforma, além do ensino das línguas clássicas, tornou-se obrigatório o ensino do inglês, do francês e do alemão. Durante o período do império, os alunos chegavam a estudar até seis idiomas estrangeiros: grego, latim, francês, inglês, alemão e italiano, sendo o ensino deste último facultativo (LEFFA, 1999).

No que se refere à metodologia de ensino de línguas estrangeiras, inclusive das modernas, o foco era na gramática e na tradução, uma vez que o objetivo desse ensino era a leitura de textos literários escritos nessas línguas. Nas palavras de Leffa (1999, *on-line*), "a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas". Naquela época, outras disciplinas escolares, como o vernáculo, história e

[62] Localizado no Rio de Janeiro, o Colégio Dom Pedro II era "uma escola pública de nível médio que se torna o modelo para as outras escolas secundárias do país" (CRUZ, 2009, p. 43).

geografia eram ensinados por meio de exercícios de tradução e de comentários de autores, escritos nas línguas clássicas (FRANCA, 1952 *apud* LEFFA, 1999, *on-line*). Esse é provavelmente um dos motivos pelos quais o ensino de inglês formal, principalmente em escolas públicas, ainda trabalhava com esse método de tradução e estudo tradicional de gramática até recentemente, ainda podendo ocorrer em alguns contextos.

Com a reforma curricular de 1931, conhecida como Reforma Francisco de Campos, houve mudanças de conteúdo e de metodologia no ensino de línguas no país. Conforme Leffa (1999), no que tange ao conteúdo, maior ênfase foi dada ao ensino das línguas estrangeiras modernas no currículo escolar. Não houve, explica o autor, um aumento de carga horária no ensino dessas línguas, mas sim uma diminuição da carga horária do latim. No entanto, houve uma mudança metodológica bastante significativa no ensino das línguas estrangeiras modernas no país: instituiu-se oficialmente o Método Direto[63] no ensino das "línguas vivas". Cabe salientar que essa proposta postula que o ensino de uma língua estrangeira deve ter um caráter prático e ser feito na própria língua alvo desde a primeira aula. Ou seja, há uma mudança significativa no objetivo do ensino de línguas estrangeiras modernas no país, o qual passou a focalizar o desenvolvimento da oralidade em sala de aula (DONNINI *et al.*, 2010). Tal movimento também se fez presente nas últimas décadas no ensino de inglês no país, tanto no contexto formal – escolas regulares - quanto informal – institutos de idiomas[64], justamente com a proposta de substituir o ensino com foco em tradução e estudos gramaticais.

Com a instituição da Lei Orgânica (Reforma Capanema) em 1942, a qual instituiu o ginásio e o colégio[65], houve um significativo aumento do número de aulas semanais de línguas estrangeiras modernas, perfazendo cerca de 20% da carga horária total. No que se refere à língua inglesa, ela passou a ser obrigatória a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio. Conforme Leffa (1999), a Reforma Capanema foi a reforma curricular que mais priorizou o ensino de línguas estrangeiras no país, uma vez que todos os alunos, desde o ginásio até o científico e o clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. O autor aponta que, "visto de uma perspectiva histórica, as décadas de

[63] Conforme Leffa (1988), evidências do uso do método Direto ou Abordagem Direta (AD) datam do início do século XVI. Conforme o autor, o método Direto é na verdade uma abordagem, a qual alcançou sucesso comercial ao ser utilizada na escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878.

[64] Neste trabalho, o ensino em centro de idiomas é considerado informal, visto que é realizado fora de instituições de educação formais do sistema de ensino obrigatório e não tem como objetivo a formação integral do cidadão.

[65] Na nomenclatura atualizada, o ginásio corresponderia ao 2° ciclo do ensino fundamental e o colégio ou colegial ao ensino médio.

40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil" (LEFFA,1999, *on-line*).

No período de 1961 a 1996, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório. Essa não obrigatoriedade foi instituída com a Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024, de 1961, a qual iniciou o processo de descentralização do ensino no país (DONNINI *et al.*, 2010; LEFFA, 1999). Mediante essa lei, criou-se o Conselho Federal de Educação, o qual tinha que, entre outras funções, indicar até cinco disciplinas obrigatórias no ensino médio. Aos conselhos estaduais de educação, cabia completar o número total de disciplinas e definir as de caráter obrigatório. Assim, como apontado por Leffa (1999), decisões sobre o ensino da língua estrangeira, inclusive com relação a quais línguas estrangeiras ensinar, ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. Sobre o ensino de línguas estrangeiras nesse período, Donnini *et al.* (2010) explicam que

> As línguas estrangeiras deixaram de fazer parte do conjunto de disciplinas obrigatórias e passaram a ser disciplinas "complementares" ou "optativas", e sua oferta ficou vinculada às condições de ensino. O resultado prático dessa medida foi a gradativa diminuição do número de línguas estrangeiras no currículo das escolas brasileiras (DONNINI *et al*, 2010, p. 4).

Posteriormente, o ensino de línguas estrangeiras modernas voltou a ser obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), a qual instituiu "o ensino obrigatório de uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6° ano) do Ensino Fundamental e de pelo menos uma língua estrangeira no Ensino Médio" (DONNINI *et al.*, 2010, p. 7). Conforme o documento oficial,

> Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, Seção I, Art. 26, parágrafo 5°).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) tenha aberto possibilidades para a instituição de currículos escolares plurilíngues e para diálogos entre as diretrizes governamentais e as demandas locais, é possível afirmar que, na prática, devido à hegemonia do inglês como língua internacional, impulsionada pela globalização e pelo surgimento das novas tecnologias digitais de comunicação; e à falta de políticas públicas que apoiassem tecnicamente e financeiramente o ensino de outras línguas estrangeiras nos currículos escolares, o ensino da língua inglesa continuou predominando nas escolas públicas brasileiras.

Vale salientar que houve, no ano de 2005, uma tentativa de mudar esse cenário da

educação linguística no país no qual se privilegiava o ensino de uma única língua estrangeira. Em 5 de agosto daquele ano, foi sancionada a Lei n° 11.161 (BRASIL, 2005), que tornava a oferta do ensino da língua espanhola obrigatória nas escolas de ensino médio e facultativa aos alunos, sendo estabelecido o prazo de cinco anos para a implantação desse ensino a partir da aprovação da lei. Mediante a concretização dessa lei no país, esperava-se, no campo da educação em línguas estrangeiras, uma pluralidade linguística na formação educacional dos estudantes e, no campo da política externa brasileira, uma maior integração política e cultural do Brasil com os outros países sul-americanos.

No entanto, com a aprovação da Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016c), convertida na lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), a qual regulamenta a reforma do ensino médio, a possibilidade de escolha da língua estrangeira no currículo escolar foi legalmente extinta no país. De acordo com essa lei, o ensino de inglês passou a ser obrigatório no currículo escolar a partir do 6° ano do ensino fundamental, enquanto que, no ensino médio, a oferta de outras línguas estrangeiras tornou-se optativa. A reforma curricular do ensino médio, instituída por meio de medida provisória, sem uma ampla discussão no país sobre as mudanças, gerou descontentamento em vários setores da sociedade, culminando com ocupações de estudantes em escolas públicas como forma de protesto[66]. Entre as mudanças curriculares efetuadas por essa reforma, destaco a flexibilização do currículo escolar, que passou a ser composto por disciplinas obrigatórias, e também a escolha uma área de especialização entre diferentes áreas, a saber: linguagens, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Nos anos que se seguiram à publicação da Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394 de 1996, como mencionado no Capítulo 1, foram lançados os parâmetros curriculares nacionais, os quais orientam a elaboração dos currículos escolares e a definição dos conteúdos mínimos comuns do ensino básico. No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, ele é abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (BRASIL,

[66] De acordo com balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), publicado pelo Portal EBC (2016), mais de mil escolas e outros espaços foram ocupados por estudantes no país. Conforme o movimento, no total, foram 995 escolas e institutos federais, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação e a Câmara Municipal de Guarulhos, totalizando 1.072 locais. Além de protestar contra a reforma do ensino médio, os estudantes protestavam contra a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 de 2016 que propunha a limitação dos gastos do governo federal durante 20 anos, aprovada pelo senado federal em dezembro de 2016.

2000), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002b), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006a) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a)[67] e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Estes dois últimos documentos, vale salientar, dispõem, especificamente, sobre o ensino de língua inglesa, uma vez que, conforme apontado anteriormente, a oferta do ensino de inglês na escola pública tornou-se obrigatória a partir da promulgação da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b). No que tange ao ensino infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, não há parâmetros para o ensino de línguas estrangeiras, pois, para essas etapas, esse ensino não é obrigatório no país. Já no estado de Minas Gerais, onde esta pesquisa foi realizada, o ensino de inglês no ensino básico é ancorado teoricamente pela proposta do Currículo Básico Comum de Língua Estrangeira / CBC – Língua Estrangeira (SEE – MG, 2006).

Não é escopo investigativo desta tese desenvolver uma análise de todos os aspectos dos documentos curriculares de língua estrangeira para o ensino básico, já que esta seria uma outra pesquisa que demandaria muita profundidade, mas me propus a investigar se eles dialogam com a(s) realidade(s) dos estudantes do meio rural e, mais especificamente, com o projeto político-pedagógico da Educação do Campo.

Primeiramente, cabe mencionar que esses documentos, em contraste com as diretrizes curriculares para o ensino básico, discutidas no Capítulo 1, não contextualizam em momento algum a realidade do campo e/ou seus sujeitos. Essa invisibilidade pode indicar que os elaboradores dos documentos curriculares para o ensino de língua

[67] Conforme mencionado anteriormente, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a) foi polêmico, envolvendo diferentes versões. A primeira, finalizada em setembro de 2015, foi elaborada por uma comissão composta por pesquisadores universitários e especialistas na área de ensino, sob a coordenação do Ministério da Educação. Em seguida, essa versão foi disponibilizada para consulta pública e recebeu contribuições da sociedade civil, professores, dirigentes escolares, especialistas, organizações não governamentais, entidades científicas etc. Em maio de 2016, a segunda versão foi finalizada. Porém, com o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, acusada de cometer crimes de responsabilidade fiscal, as políticas educacionais sofreram alterações importantes. Uma delas foi a reforma do ensino médio, conforme mencionado anteriormente, instituída por meio da Medida Provisória n° 746 de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016c), convertida na lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017b), a qual alterou trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). Em consequência, a segunda versão da BNCC – Ensino Fundamental sofreu alterações. Na versão final do documento, orientações específicas sobre como tratar orientação sexual e identidade de gênero na escola, que estavam presentes na segunda versão, foram omitidas. Ademais, na última versão, é previsto que o ensino religioso deve ser oferecido nas escolas públicas e privadas, mas com matrícula optativa aos estudantes. Um dos questionamentos feitos sobre essa medida é: se a base determina o conteúdo básico do ensino básico, por que se prever um conteúdo que é de matrícula optativa?

estrangeira, redigidos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, não problematizaram o ensino de inglês no contexto da escolas do meio rural, visto que, nesse período, a Educação do Campo se encontrava em fase inicial de sistematização. No entanto, considerando que, na segunda década dos anos 2000, conforme visto no Capítulo 1, passou a haver uma série de dispositivos legais e um vasto referencial teórico sobre Educação do Campo, o fato de que os documentos curriculares de língua estrangeira mais recentes, tais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), não mencionarem as especificidades das escolas do meio rural e dos seus sujeitos, pode indicar a prevalência de preconceitos arraigados que permeiam nossa sociedade sobre os sujeitos do campo.

Em outras palavras, parece-me que, nesses documentos, prioriza-se o ensino de língua inglesa voltado à realidade dos jovens urbanos, e intepreto que isso se deva à crença do senso comum, já mencionada anteriormente, de que jovens do meio rural não necessitariam aprender inglês porque supostamente esta língua não faria parte de sua realidade imediata e nem de sua realidade futura. Ressalto que não defendo que documentos curriculares em nível federal devam se concentrar em especificidades, mas, concordo com a visão de Caldart (2008, p. 74), segundo a qual a realidade dos sujeitos do campo não é geralmente contemplada quando se esboça um desenho de escola. No caso da Educação do Campo, retomo a visão da autora, apontada no Capítulo 1, segundo a qual o "universal tem sido pouco universal", e, portanto, é importante defender que " 'o universal seja mais universal', seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias" (CALDART, 2008, p. 74).

Embora não tratem da especificidade do campo e dos seus sujeitos, é possível entrever pontos de confluência entre os pressupostos teóricos que fundamentam alguns dos documentos curriculares de língua estrangeira e os princípios da Educação do Campo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998)[68], por exemplo,

[68] Este documento foi alvo de críticas de pesquisadores brasileiros, visto que ele defende a ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura nas aulas de inglês nas escolas públicas, tendo em vista o panorama socioeconômico da realidade brasileira da época. No documento defende-se que o foco nessa habilidade em detrimento da habilidade oral se justifica porque, além do ensino de leitura atender às necessidades da educação formal e de lazer dos brasileiros, não haveria condições satisfatórias para se trabalhar com comunicação oral em língua estrangeira na maioria das escolas públicas brasileiras. Ou seja, ao invés de propor estratégias para a resolução desses problemas, o texto apenas os evidencia, negando assim às camadas mais pobres da população o direito de aprender uma língua estrangeira em todos os seus aspectos. Estas, em sua maioria, não têm condições financeiras para estudar em escolas particulares ou

criticam abordagens e metodologias tradicionais voltadas aos aspectos formais da língua e defendem uma visão sociointeracional de linguagem e aprendizagem. Conforme o documento, o que subjaz a visão sociointeracionista é a "compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional" (BRASIL, 1998, p.57). Ou seja, o processo de construção de sentidos nas interações entre indivíduos é dialógico, construído socialmente. Ao usar a linguagem consideramos aqueles a quem nos dirigimos ou quem produziu um enunciado em um determinado espaço e momento histórico.

Na minha visão, essa concepção de linguagem e de aprendizagem, vinculada aos sujeitos em determinado contexto espacial e temporal, dialoga com o princípio da especificidade da Educação do Campo. Como apontado no Capítulo 1, o projeto de formação da Educação do Campo deve ser vinculado a esses sujeitos e à sua realidade sociocultural. A vinculação do processo de ensino e aprendizagem ao contexto sociocultural desses estudantes se mostra relevante, visto que possibilita a reconfiguração do conhecimento científico e o desenvolvimento de maior autonomia e criticidade no processo de construção de conhecimento na escola do campo (MOLINA, FREITAS, 2011).

No que se refere ao conteúdo das aulas de inglês, nos Parâmetros Curriculares Nacionais - 3° e 4° ciclos (BRASIL, 1998), é sugerido o trabalho com temas como "a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira" (BRASIL, 1998, p.15). Estes temas, por sua vez, articulam-se com eixos transversais que refletem questões sociais e que devem perpassar todas as áreas de conhecimento das etapas de ensino. Como eixos ou temas transversais a serem trabalhados são citados os seguintes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Na perspectiva educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais - 6º ao 9º ano de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) refletem questões sociais e culturais consideradas importantes na contemporaneidade. O documento, por exemplo, reconhece a relevância do ensino de línguas estrangeiras na formação de jovens na educação básica, visto que ele promove o contato com línguas e culturas diferentes e amplia a percepção desses jovens sobre sua própria língua e cultura, possibilitando assim maior compreensão e tolerância à diversidade e diferença. Conforme

institutos de idiomas, onde, geralmente, as habilidades orais em línguas estrangeiras são desenvolvidas de forma sistemática.

o documento,

> A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, **ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)**. O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. **Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento** (BRASIL, 1998, p. 38, grifo meu).

Analisando o documento, defendo que a visão de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nele presente, a qual propõe que este processo seja um meio para se trabalhar questões identitárias, a diversidade e a diferença no contexto escolar, está em conformidade com um dos objetivos da Educação do Campo: o "cultivo de identidades", termo e conceito de Caldart (2004, p. 12). Nessa visão, a escola do campo é considerada um espaço de construção identitária, no qual identidades sociais, culturas e saberes locais interagem com outras identidades sociais, culturas e saberes e se reconstroem criticamente, sem se submeter a padrões culturais dominantes. Portanto, conhecer e problematizar questões identitárias, costumes e valores de outras culturas por meio do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pode contribuir para que as juventudes do campo reflitam criticamente sobre diferenças identitárias e culturais, desenvolvam a percepção de que não existem culturas e povos superiores ou inferiores e respeitem e valorizem a diversidade e a diferença.

Entretanto, podem ser observados pontos de dissonância entre os parâmetros curriculares para o ensino de língua estrangeira e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo. Embora em documentos como os PCN - 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998), PCN - Ensino Médio (BRASIL, 2000) e PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002b), a importância de lidar com questões mais subjetivas no ensino de língua estrangeira no ensino básico seja reconhecida, há o predomínio da visão utilitarista de língua como instrumento de comunicação, entrevista no foco desses documentos nas competências linguísticas e comunicativas. Ou seja, esses documentos reiteram que o trabalho voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências em língua inglesa se justificaria no contexto brasileiro, porque, segundo eles, é fundamental adquirir essas habilidades para acessar a sociedade de informação, o mundo acadêmico e o do trabalho.

Os referidos documentos destacam que, nesse novo cenário, há mudanças estruturais na sociedade, impulsionadas pela globalização e pelo surgimento das novas tecnologias digitais de comunicação. Sobre essa questão, vejamos os seguintes trechos dos documentos:

> O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (BRASIL, 1998, p. 38).

> A comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio (BRASIL, 2000, p. 31).

> O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2002b, p. 3).

> Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e trans nacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos **ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico** e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de **conhecimentos** e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017a, p.199, grifo dos autores).

> No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2018b, p. 476)

Nesses excertos, observo uma vinculação do ensino de língua estrangeira com a globalização, as novas tecnologias e questões pragmáticas, tais como a vida pessoal dos estudantes e o acesso destes ao mundo acadêmico e profissional. Essa visão utilitarista de ensino de língua estrangeira, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, visando à mobilidade social, reforça o argumento segundo o qual os parâmetros e bases curriculares nacionais refletem uma concepção de educação com viés neoliberal, voltada a atender aos interesses mercadológicos do sistema capitalista vigente no mundo. Como

apontado no Capítulo 1, a Educação do Campo não está alinhada a essa visão, pois ela postula que o trabalho deva ser visto como um princípio educativo na formação integral dos estudantes. Nessa visão, o trabalho é um fator que contribui para a formação intelectual, a autonomia e a agência dos educandos e não um fim a ser alcançado.

Da mesma forma, a visão utilitarista do ensino e aprendizagem de língua estrangeira é entrevista na proposta do Currículo Básico Comum de Língua Estrangeira / CBC – Lingua Estrangeira (SEE – MG, 2006) do estado de Minas Gerais, onde esta pesquisa foi realizada. O documento se fundamenta teoricamente na abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira, focalizando o desenvolvimento de habilidades para o uso da língua em situações reais de comunicação nas modalidades oral e escrita. Dialogando com novas perspectivas pedagógicas, o CBC – Lingua Estrangeira (SEE – MG, 2006), aponta que o perfil dos estudantes da escola pública mudou e propõe vincular o interesse desses estudantes nas novas tecnologias digitais ao ensino de língua estrangeira. Conforme o documento:

> Parte dos nossos alunos do Ensino Fundamental e Médio já pertence à era do ciberespaço: eles fazem *downloads* de filmes, conversam com amigos nas salas de bate-papo *on-line*, enviam e recebem *e-mails*, montam seus álbuns de fotografia (*fotologs; flickr*) e criam suas próprias *homepages*. O aprendizado pode se tornar mais motivante e desafiador caso o professor possa vir a capitalizar esses interesses dos alunos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira (SEE - MG, 2006, p. 30-31.)[69]

Assim como os CBC - Língua Estrangeira (SEE – MG, 2006), as Orientações Curriculares do Ensino Médio – Lingua Inglesa (BRASIL, 2006a) ressaltam a relevância da utilização das novas tecnologias digitais de informação no ensino de língua estrangeira e a inclusão digital dos estudantes. Entretanto, essas diretrizes sugerem ir além: associar essas novas tecnologias a objetivos educacionais mais amplos.

> [...] acreditamos que a questão da inclusão [digital] deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional, que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2006a, p. 96).

Ou seja, as OCEM – Língua Inglesa (BRASIL, 2006a) propõem uma proposta pedagógica no ensino de línguas estrangeiras que dê conta das demandas e necessidades da sociedade contemporânea. Esta requer cidadãos críticos e capazes de lidar com os

[69] Cabe frisar que esse perfil de estudante, descrito no documento, não corresponde ao perfil dos estudantes da escola do campo pesquisada e da maioria das escolas do campo do Vale do Jequitinhonha.

desafios e as incertezas que permeiam essa nova realidade. A proposta do documento dialoga, sobretudo, com estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico). Esses estudos rediscutem o papel da escola e o ensino e aprendizagem de línguas, considerando as novas práticas textuais que emergiram devido, principalmente, às transformações sociais, culturais e tecnológicas na contemporaneidade.

Desse modo, vejo que a proposta das OCEM – Lingua Inglesa (BRASIL, 2006a) visa atender a um propósito educacional por meio do trabalho com a linguagem em suas várias modalidades. Além disso, elas reavaliam o ensino de inglês no ensino médio da escola pública, sugerindo novas práticas pedagógicas, visando à discussão de questões sociais, relacionadas aos contextos global e local. Embora o documento focalize, mais especificamente, o ensino de inglês no ensino médio de escolas públicas, suas orientações e fundamentações teóricas podem ser estendidas a todos os níveis escolares onde há ensino e aprendizagem de línguas, desde o ensino fundamental até ensino superior de formação de professores de línguas.

Observo que as OCEM – Lingua Inglesa (BRASIL, 2006a) dialogam com um dos princípios norteadores da Educação do Campo: o princípio da emancipação humana e da transformação social. De acordo com esse princípio, é importante priorizar a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua realidade social local com o objetivo de transformá-la. Como apontado no Capítulo 1, o referido princípio dialoga com a fundamentação teórica da Pedagógica Crítica freireana, a qual é uma das bases teóricas da Educação do Campo e dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico).

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, apesar das novas teorias que trazem uma visão diferente de língua e linguagem e do ensino de línguas estrangeiras, e que permeia os documentos curriculares apresentados, estudos indicam que esse ensino não está sendo realizado de forma significativa na maioria das escolas públicas do país (PAIVA, 2006, 2011; COX; ASSIS-PETERSON, 2007, 2008; LIMA, 2009, 2011; MATTOS; VALÉRIO, 2011), Segundo Mattos e Valério (2011), ainda há uma forte tradição do ensino de gramática prescritiva, que fixa e normatiza a linguagem, não se abrindo espaço para variações ou contextualizações. Desse modo, ensina-se uma forma gramatical padronizada, que é considerada correta por fazer parte do tipo de linguagem utilizado em práticas sociais por pessoas e instituições que detém maior poder social, e todas as formas que não se encaixam nesse padrão são vistas como incorretas e

inadequadas.

Sobre os fatores que explicam o predomínio do ensino estruturalista em detrimento de um ensino mais contextualizado, com foco mais comunicativo, na escola pública, as autoras elencam os seguintes:

> [...] a distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; conveniência do terreno seguro e com menores demandas da abordagem estrutural; as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; a falta de disposição de instituições para investimento na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente numerosas e a conduta do ambiente de sala de aula tradicional, com sua disposição de assentos; o pouco tempo destinado à LE na grade curricular; a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina estão entre algumas das razões que podemos levantar para a não consolidação do ensino comunicativo, em nenhuma das suas formas, na escola regular (MATTOS; VALÉRIO, 2011, p.2-3).

Portanto, concordo com os autores que defendem que a concepção estruturalista de língua e linguagem, que permeia boa parte do ensino de línguas em escolas públicas brasileiras, deva ser repensada, pois ela está em dissonância com o novo cenário delineado na sociedade contemporânea. Desse modo, entre os desafios que são entrevistos no ensino de línguas na contemporaneidade, destaco a revisão das noções de língua, linguagem e leitura; o trabalho didático-pedagógico envolvendo a multimodalidade dos textos e a utilização de novas mídias e recursos tecnológicos em sala de aula, as quais são questões discutidas por teóricos dos estudos de letramentos que subsidiam esta pesquisa.

Por fim, uma ressalva a ser apontada sobre os documentos curriculares nacionais diz respeito, como na maioria dos documentos oficiais brasileiros, à questão da exequibilidade. Conforme a visão de Oliveira (2011), da qual compartilho, há uma política de fingimento na educação brasileira. Nas palavras do autor,

> [...] criar leis e regulamentações para reger o sistema público de ensino e não prover os meios para que a lei se concretize é adotar uma política de fingimento. Descreve-se no papel a realidade desejável, perpetra-se legal e verbalmente um futuro por fazer, mas cruzam-se os braços e faz-se de conta que o verbo se fará carne espontaneamente (OLIVEIRA, 2011, p. 85).

Ou seja, os objetivos defendidos nesses documentos educacionais não são realizados, visto que não parece haver disposição política dos governantes para promover ações que tragam alguma transformação ao ensino nas escolas públicas no país. Além disso, não parece haver evidencias no cenário político brasileiro de que essa realidade comece a ser transformada em um futuro próximo.

2.3 O ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto do campo

Por meio de pesquisa bibliográfica, pude constatar que são bastante escassos os estudos sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no meio rural brasileiro. Na minha visão, essa escassez reflete o predomínio de discursos homogeneizantes e discriminatórios que circulam na sociedade, até mesmo no contexto acadêmico, que discriminam e/ou subalternizam os sujeitos do campo. Como visto no Capítulo 1, ao longo da história do país até o final do século XX, esses sujeitos foram excluídos nas políticas públicas brasileiras em geral e desprovidos de direitos sociais básicos, tais como direito à posse de terra, saúde, educação, cultura e lazer.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, é possível afirmar que a situação não é diferente. Como observado na seção anterior, os documentos curriculares de ensino de língua inglesa não contemplam a diversidade dos sujeitos do campo no contexto brasileiro. Nesses documentos, há o predomínio de uma visão utilitarista e elitista da aprendizagem dessa língua, concebida, com mais frequência, como um instrumento de comunicação essencial no mundo globalizado, no trabalho, nos estudos e em intercâmbios culturais. Assim, visto que se pressupõe que os sujeitos do campo não precisam de inglês por não participar supostamente dessas esferas da vida pública, a aprendizagem de uma língua estrangeira no meio rural é considerada como pouco relevante para esses sujeitos.

Convém lembrar que esse discurso tende a ecoar, até mesmo, na visão de elaboradores de políticas públicas para a Educação do Campo, se considerarmos, por exemplo, que há somente um curso de Licenciatura em Educação do Campo em andamento no país que define, em seu projeto pedagógico, uma língua estrangeira como área de atuação futura de seus egressos. Além disso, não se pode esquecer do mito, apontado e desconstruído por Moita Lopes (1996) que, infelizmente, ainda hoje, reverbera em discursos que circulam em determinados setores da sociedade, segundo os quais crianças e jovens de classes sociais mais baixas não possuem aptidão para aprender uma língua estrangeira[70].

Tendo feito essas considerações, apresento e discuto a seguir uma seleção de seis estudos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa no meio rural brasileiro, estudos

[70] Segundo o autor, esses discursos se fundamentam em teorias dos anos 1960 e 1970, como as teorias do déficit linguístico (BERNSTEIN, 1970 *apud* MOITA LOPES, 1996) e do déficit cultural (BOURDIEU, 1974 *apud* MOITA LOPES, 1996).

estes realizados em diferentes regiões do país nos últimos dez anos. Quatro desses estudos são artigos científicos e dois deles são dissertações de mestrado. Três desses estudos discutem as visões e percepções de professores, estudantes e pais de estudantes do meio rural sobre a relevância da aprendizagem da língua inglesa. Outros dois analisam como o ensino e aprendizagem da língua inglesa está sendo realizado em escolas do campo. E um deles apresenta uma proposta intercultural de ensino de línguas, baseada no dialogismo bakhtiniano e na Pedagogia Crítica freireana, com vistas a ressignificar o ensino e aprendizagem de língua inglesa em um contexto rural específico.

Silva *et al.* (2010) analisou percepções de estudantes, pais e professores de uma escola situada em uma comunidade rural no município de Guiratinga no estado de Mato Grosso sobre a relevância do ensino e aprendizagem de inglês. As autoras observaram que grande parte dos participantes da pesquisa consideravam o ensino de inglês necessário para jovens do campo, pois, segundo eles, possibilita a ampliação do conhecimento, a qualificação profissional e o contato com diferentes culturas. Quando questionados se eles acreditavam que existia alguma diferença entre o ensino de língua inglesa da escola do meio rural e o da cidade, a maioria dos participantes, inclusive dos professores, apontaram que não havia diferença alguma, visto que, em sua opinião, os professores possuíam a mesma formação universitária e, portanto, ensinavam a língua inglesa da mesma maneira nos dois contextos.

Com relação às situações em que o inglês era ou seria utilizado fora da escola, os alunos apontaram situações como: em viagens para o exterior, no uso do computador, no mercado de trabalho, no contato com estrangeiros e em lojas. Já os professores mencionaram o uso do inglês na faculdade, em viagens, no mercado de trabalho, em compras, em informações publicitárias e em livros. Os pais, por sua vez, disseram que acreditavam que os filhos poderiam utilizar a língua inglesa para conseguir um bom emprego, o que remete à visão da língua inglesa como "guardiã" ("*gatekeeper*") do acesso ao progresso social e econômico (PENNYCOOK, 1994). Assim, é possível concluir que, naquele contexto, a língua inglesa é representada como ferramenta de comunicação internacional e sua aprendizagem é associada a estudos, trabalho, lazer e à ascensão social. Vale destacar que, embora a maioria dos participantes tenha mencionado que a língua inglesa possibilitava a ampliação do conhecimento, o que difere da visão utilitarista da aprendizagem da língua, não é mencionado a que tipo de conhecimento os participantes estavam se referindo.

Em dissertação de mestrado intitulada "Processo de aprendizagem de língua

inglesa retratado em narrativas de crianças e adolescentes camponeses: o caso da Escola Estadual Rural Taylor Egídio", Novais (2011) analisa a visão sobre a aprendizagem de língua inglesa de estudantes da 5ª série de uma escola da zona rural do município de Jaguaquara no sudoeste da Bahia. No estudo, a autora utiliza, como instrumento de geração de dados, narrativas de aprendizagem de estudantes, coletadas via entrevistas semiestruturadas. Na análise empreendida, Novais (2011) observou o predomínio de cinco temas que emergiram nas narrativas de estudantes sobre a experiência de aprendizagem de língua inglesa. O primeiro tema relaciona-se à perspectiva de crescimento pessoal e aquisição de novas leituras. Conforme a autora, "as narrativas em análise apontam para uma consciência por parte dos estudantes de que a aprendizagem da língua inglesa é uma possibilidade de novas experiências e de realização de anseios pessoais e profissionais" (NOVAIS, 2011, p. 62). Cabe explicar que essas novas experiências e os anseios pessoais e profissionais estão relacionados, mais especificamente, à possibilidade de viajar e trabalhar no exterior. O acesso a novas leituras, possibilitado pela aprendizagem da língua inglesa, refere-se, mais especificamente, à leitura de textos em língua inglesa que circulam nos novos meios digitais de comunicação. O segundo tema relaciona-se à visão das culturas norte-americana e inglesa como referência na aprendizagem de inglês. O terceiro tema diz respeito à visão negativa que estudantes entrevistados demonstraram sobre o uso de provas avaliativas na aprendizagem de língua inglesa. O quarto tema refere-se à questão da afetividade na relação aluno-professor de inglês, considerada positiva na aprendizagem da língua na opinião de estudantes investigados. O quinto e último tema relaciona-se à visão de que a aprendizagem da língua inglesa não é relevante para o contexto do campo. Nas palavras da autora,

> [...] em nenhuma narrativa foi feita menção à relevância da aprendizagem da língua inglesa para o contexto em si da zona rural, apenas pudemos verificar a compreensão por parte dos discentes de que a língua inglesa é um saber também necessário ao sujeito do campo (NOVAIS, 2011, p.71).

É interessante observar que, na visão de estudantes entrevistados no referido estudo, a língua inglesa é representada como um saber necessário para os sujeitos do campo. Entretanto, ela não é concebida, por exemplo, como um meio para se trabalhar a subjetividade, questões identitárias, a diversidade e a diferença, mas como uma possibilidade de realização de anseios pessoais e profissionais, que, vale frisar, não se relacionam ao meio rural. Ou seja, a aprendizagem da língua inglesa é vista, de forma utilitarista, como um "passaporte" para deixar o campo, o que remete, mais uma vez, ao

discurso do inglês como língua internacional, que concebe a língua inglesa como meio para comunicação internacional (PENNYCOOK, 2004), e ao discurso da mídia, segundo o qual, para ser "cidadão do mundo", é imprescindível aprender inglês (CARMAGNANI, 2011). Já a associação do inglês às culturas norte-americana e inglesa, ainda muito presente no contexto brasileiro, remete ao discurso colonialista (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994), que preconiza a superioridade cultural de determinados povos e que se impôs por questões de ideologia e poder.

Em dissertação de mestrado intitulada "O ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola rural: uma abordagem sociolinguística", Barreto (2011) discute a relevância do ensino e aprendizagem de língua inglesa para estudantes do campo. Com esse objetivo, a autora analisou interações ocorridas em uma turma de 6° ano nas aulas de inglês de uma escola municipal, localizada na zona rural do município de Cajazeiras no estado da Paraíba. Os resultados da pesquisa indicaram que estudantes da escola do meio rural questionavam a relevância do estudo de uma língua estrangeira no contexto do campo, visto que, dentro de sua própria visão, não viajariam para o exterior. Para esses estudantes, segundo a autora, a escola era importante para ensinar a ler, escrever e fazer operações matemáticas, o que reflete a concepção de educação para os povos do campo da Educação Rural, vista como preparação para o trabalho na agricultura. No entanto, ao assumir a regência das aulas de inglês da escola em uma determinada fase da pesquisa, a pesquisadora adotou uma metodologia/abordagem de ensino que priorizava, além do desenvolvimento de habilidades comunicativas, a reflexão e o diálogo entre a língua nativa e a língua estrangeira. No final do processo, a autora constatou que houve uma mudança na visão dos estudantes com relação à disciplina. Segundo ela, esses estudantes passaram a demonstrar mais interesse e engajamento nas aulas de inglês.

Algeri e Bernartt (2012), em outro estudo, investigaram como o ensino de língua estrangeira é realizado em Casas Familiares Rurais (CFR) no sudoeste do Paraná, funcionando em regime de alternância. As autoras apontaram que o ensino de língua inglesa nessas instituições é visto como cheio de ausências, uma vez que, segundo elas, os professores responsáveis não foram devidamente preparados para ensinar a língua inglesa no contexto da Educação do Campo. As autoras explicam que, naquele contexto investigado, o ensino de língua inglesa se baseia na interpretação de texto e na aquisição de vocabulário, faltando, segundo elas, uma vinculação do ensino de língua inglesa aos temas geradores definidos pelo plano de formação das instituições. Cabe salientar que a utilização de temas geradores é bastante comum em escolas do campo, que adotam o

regime de alternância. Essa forma de ensino aprendizagem, conforme mencionado anteriormente, dialoga com a pedagogia freireana, segundo a qual, para que o ensino libertário e transformador seja realizado, ele deve dialogar com a realidade que estudantes vivenciam em outros contextos que não apenas o educacional. Ou seja, propõe-se que, nesse tipo de ensino, vivências e situações relevantes do cotidiano desses sujeitos sejam o ponto de partida para se discutir qualquer tema e, a partir daí, construa-se conhecimento contextualizado. Porém, na instituição pesquisada, o ensino de língua inglesa não dialogava com essa proposta pedagógica crítica.

Em outra pesquisa, realizada em três escolas situadas em zonas rurais de três municípios da Bahia, Bispo (2016) observou, por meio da análise de planos de aulas de professores de inglês, que não havia nenhuma proposta de adequação das atividades didáticas à vida rural nesse material, mesmo quando os conteúdos apresentados eram próximos da realidade de estudantes do campo, de filhos e filhas de pequenos agricultores familiares e de trabalhadores desse setor e na pecuária. Segundo a autora, nos planos de ensino analisados, as atividades desenvolvidas seguiam a mesma linha, com uso frequente do livro de didático, de práticas de compreensão auditiva e de filmes. Por fim, a autora concluiu que o currículo da escola do campo não dialoga "com o conhecimento prévio que os alunos levam para a escola, que é um saber carregado de experiências com o mundo rural" (BISPO, 2016, p. 6).

Trago também breves conclusões da pesquisa de Hitotuzi (2016), que, ao analisar livros didáticos de língua inglesa utilizados em escolas rurais da Amazônia, observou que esse material apresentava uma falta de sensibilidade cultural e também uma ausência de temas relacionados ao contexto local. Duas hipóteses guiaram o estudo do autor. A primeira suposição é a de que materiais que dialogam com o contexto dos estudantes e suas necessidades teriam o potencial de alcançar resultados positivos no desenvolvimento linguístico e nas atitudes de engajamento de estudantes na aprendizagem da língua estrangeira. A segunda hipótese é a de que uma proposta baseada no diálogo entre culturas poderia contribuir para que, tanto o professor quanto os estudantes, desenvolvam o pensamento crítico, tenham uma compreensão mais clara do mundo e, assim, estejam mais preparados para se engajar em ações transformadoras baseadas na razão, e não em preconceitos, bem como no desenvolvimento regional sustentável. Desse modo, o autor defende que questões abrangentes relacionadas à cultura local da região, incluindo temas como economia, história, geografia, política e assuntos sociais devem ser incorporados ao material didático de inglês.

Ainda no referido estudo, o autor apresenta uma sequência didática de uma coleção de livros de inglês, que está sendo elaborada por ele. Fundamentada na perspectiva teórica do dialogismo intercultural de Bakhtin e na Pedagogia Crítica freireana, o material didático está sendo utilizado de maneira experimental em escolas rurais amazônicas. A seguir, à guisa de ilustração do conteúdo do material, descrevo brevemente uma sequência didática apresentada pelo autor.

Na primeira atividade, os estudantes relacionam descrições em inglês, feitas por jovens em salas de bate papo *online*, de duas salas de aula, uma no meio rural brasileiro e a outra no Reino Unido, com fotografias que correspondem às descrições apresentadas. Em seguida, os estudantes desenham a sala de aula que eles consideram ideal e expõem os desenhos na sala de aula para serem avaliados por uma "comissão julgadora", composta por colegas de classe. Posteriormente, os estudantes, em pares, categorizam palavras ou expressões em inglês como "*clean", "old desks", "computers", "old chalkboards", "too hot", "dirty*", etc, usadas para descrever salas de aulas, em dois diagramas em forma de círculo. O primeiro diagrama refere-se à sala de aula 1 (C – 1: *classroom* 1), descrita com o seguinte enunciado: "é provável que dinheiro para educação está bem gasto aqui" ("*It is likely that education money is well spent here*"). O segundo refere-se à sala de aula 2 (C – 2: *classroom* 2), descrita com o seguinte enunciado: "*é improvável que dinheiro da educação está bem gasto aqui"* ("*It is unlikely that education money is well spent here*"). Por fim, os estudantes trabalham em grupos para discutir as seguintes questões:

> 1) A sala de aula dos seus sonhos se parece mais com C – 1 ou C – 2? Por quê? Por que não?
> 2) Sua sala de aula real é similar a uma dessas salas de aulas (C – 1 e C – ?
> 3) O que há (ou o que não há) na sua sala de aula real? (Faça uma lista das coisas que há e que não há na sua sala de aula real).
> 4) É possível ter as coisas que você quer na sua sala de aula real? Como?
> 5) Outras salas de aula no meio rural são parecidas com sua sala de aula real? Por quê? Por que não?
> 6) Na sua opinião, esse enunciado é falso ou verdadeiro? Por quê? Por que não? "Salas de aula no meio rural devem ser como são porque elas são salas de aula do campo" (HITOTUZI, 2016, p. 2697, minha tradução)[71].

[71] No original: "*1) Is your dream classroom more like C-1 or C-2? Why? Why not? 2) Is your real classroom similar to one of these classrooms (C-1 and C-2)? 3) What is there (or isn't there) in your real classroom? (make a list of things that there are and things that there aren't in your real classroom) 4) Is it possible to have the things you want in your real classroom? How? 5) Are other classrooms in the countryside like your real classroom? Why? Why not? 6) In your opinion, is this sentence true or false? Why? Why not? "Classrooms in the countryside have to be the way they are because they are countryside classrooms*"".

Como podemos observar, o contexto social local dos estudantes é o ponto de partida da sequência didática e permeia todas as atividades propostas. O uso da língua inglesa não é o fim, mas um meio para comparar, contrastar e problematizar culturas e realidades diferentes. Com relação às habilidades comunicativas, são focalizadas a leitura e a produção oral. No que tange a aspectos linguísticos, são trabalhados itens lexicais e expressões, usados para descrever salas de aulas, como "existe / existem" (*there is / are)*.

Segundo o autor, esse tipo de material poderia exercer uma importante função em currículos regionais de escolas rurais e de cidades do interior do norte do Brasil. Além de engajar estudantes dessas escolas para uma aprendizagem mais significativa da língua inglesa, o autor destaca que o material proporcionaria oportunidade para reflexão crítica sobre a realidade local e maior interesse dos estudantes para discussão de questões regionais, nacionais e globais.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, foi discutido o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro ao longo da história do país. O objetivo dessa discussão foi examinar de que maneiras esse ensino dialoga com a realidade das escolas do campo no país nos dias de hoje. Inicialmente, foram problematizadas questões relacionadas à difusão da língua inglesa no mundo e processos sócio-histórios que impulsionaram esse fenômeno linguístico, tais como a globalização e o surgimento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Foi discutido que, embora o inglês esteja mais associado a determinadas culturas e povos, como os Estados Unidos e a Inglaterra, ele possibilita, assim como a globalização, o acesso a discursos heterogêneos e a construção de contradiscursos a favor da igualdade e solidariedade entre diferentes povos.

Ademais, este capítulo discorreu sobre o percurso do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil em momentos históricos distintos. Foram apontados momentos históricos em que as línguas estrangeiras modernas ocuparam lugar de destaque no currículo escolar do ensino básico brasileiro, como na Reforma Capanema na década de 1940, em que se aumentou a carga horária das aulas semanais de línguas estrangeiras modernas, e momentos em que elas ocuparam posição secundária, como no período de 1961 a 1996, em que o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório. O objetivo de trazer esse panorama histórico foi o de promover um melhor entendimento acerca das atuais políticas públicas educacionais no país, relacionadas à educação em

línguas estrangeiras, e, mais especificamente, dos parâmetros e bases curriculares nacionais para o ensino dessas línguas. Essa discussão teve como objetivo verificar se a realidade dos sujeitos do campo está acolhida nessas políticas públicas educacionais e nesses documentos curriculares e, em caso afirmativo, de que maneiras esse diálogo é realizado.

Por meio da análise de documentos curriculares de língua inglesa, foi possível observar que os sujeitos do campo e sua realidade não são considerados nesses documentos, embora diálogos possíveis possam ser entrevistos entre o arcabouço teórico que fundamenta esses documentos e os princípios teóricos da Educação do Campo, principalmente no que diz respeito à proposta de se trabalhar com questões identitárias, diversidade e diferença. Entre os documentos curriculares analisados, foi destacado que as OCEM – Língua Inglesa (BRASIL, 2006a) são o documento curricular que mais dialoga com o arcabouço teórico da Educação do Campo, visto que prioriza a formação de sujeitos críticos e o desenvolvimento da agência dos educandos, visando à transformação social das realidades global/local.

Como pontos dissonantes entre esses documentos curriculares e a Educação do Campo, foram destacados o viés neoliberal do ensino de língua estrangeira, entrevisto na maioria desses documentos, o qual contrasta com a visão de formação para emancipação humana e transformação social, proposta pela Educação da Campo e pelos estudos de letramentos críticos, e a visão do ensino de línguas estrangeiras como desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento da visão desse ensino como um direito social de todos os cidadão brasileiros, incluindo aqueles que residem no contexto rural.

Em seguida, foram apresentados e discutidos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em escolas que atendem às populações do campo em diversas regiões do país. Esses estudos apontaram que o ensino de línguas estrangeiras é visto, em geral, como relevante na visão de professores, estudantes e pais de estudantes do campo para estudo, trabalho e viagens internacionais. Ou seja, nessa concepção, o ensino de línguas é associado a fins utilitaristas e à mobilidade social. Embora considerado relevante pelos sujeitos do campo, os estudos indicaram que o ensino de língua estrangeira não está dialogando com a realidade dos educandos, visto que focaliza o ensino tradicional de gramática, de vocabulário e a interpretação de textos.

Por fim, foi apresentada uma proposta de ensino de língua estrangeira para estudantes do campo, baseada no diálogo entre culturas e na Pedagogia Crítica freireana, proposta por Hitotuzi (2016). Ao utilizar a língua inglesa para comparar, contrastar e

problematizar culturas e realidades diferentes, o autor espera motivar os estudantes do campo para uma aprendizagem mais efetiva da língua, proporcionar oportunidades para reflexão crítica sobre a realidade local e desenvolver a agência desses educandos para a transformação social.

CAPÍTULO 3

NOVOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, apresento uma discussão sobre os estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) que subsidiaram a análise dos dados gerados e o desenho da proposta de intervenção/colaboração, implementada no contexto pesquisado. Com essa reflexão, busco levantar algumas contribuições e apontar possíveis limitações desses estudos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do campo.

Inicialmente, baseando-me nos estudos de Soares (2003, 2004) e Street (1984, 1995, 2003, 2014), discuto o impacto causado pelas novas demandas da sociedade contemporânea no ensino da leitura e da escrita, assim como o surgimento do termo letramento e de suas múltiplas dimensões, contrapondo-o ao conceito de alfabetização. É importante ressaltar que aqui utilizo o termo letramento no singular por se tratar da nomenclatura que na época passou a ser utilizada para denominar uma outra maneira de ver o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, a qual passou a ir além da simples decodificação trabalhada no processo de alfabetização, mas que ainda não se trata dos letramentos no plural, os quais são múltiplos e propõem práticas que vão além de uma interpretação simplista da fala e da escrita, incitando pensamentos críticos e reflexivos sobre as práticas sociais de uso das línguas.

Em sequência, baseando-me em Monte Mór (2015), discorro sobre as três gerações de estudos de letramento no Brasil e os três momentos históricos ou "globalizações" em que predominavam determinadas formas de produção de sentidos (KALANTZIS; COPE, 2012). Essa contextualização se mostra relevante visto que possibilita um melhor entendimento das concepções de língua e linguagem que subjazem o ensino de línguas na contemporaneidade sob perspectivas críticas. Destaque é dado à terceira globalização, visto que, nesse momento histórico, surgem novas teorias sobre letramento que problematizam questões de língua e linguagem emergentes no período, assim como reavaliam esse termo, concebendo-o em sua forma plural: letramentos.

Em um segundo momento, são discutidas as perspectivas teóricas dos Novos Letramentos e Multiletramentos, que emergem na terceira globalização da linguagem, mais especificamente no final do século XX e início do século XXI. Ênfase é dada às novas formas de produção de sentidos na contemporaneidade, as quais reconfiguram as concepções de língua e linguagem e o ensino de línguas.

Em um terceiro momento, aprofundo a discussão sobre Letramento Crítico, posto que se problematiza questões relacionadas a criticidade, relações de poder, desconstrução e agência, as quais dialogam mais estreitamente com os objetivos deste estudo. Mais especificamente, são apontadas as origens históricas do conceito de Letramento Crítico e os princípios teóricos dessa atitude pedagógica problematizadora[72].

Por fim, problematizo a educação na contemporaneidade, baseando-me em Menezes de Souza (2011a, 2011b), que defende o conceito de responsabilidade ética na educação contemporânea. Como veremos mais adiante, esse conceito dialoga com a visão de ensino de línguas entrevista nos estudos de Letramento Crítico. Ainda nessa seção, são apresentadas e analisadas práticas didático-pedagógicas sugeridas por diversos autores para aulas de línguas, com base nos letramentos críticos, as quais podem ser reconfiguradas no contexto da Educação do Campo.

3.1 Alfabetização e letramento

Mudanças estruturais na sociedade contemporânea decorrentes da globalização e do avanço das novas tecnologias digitais de comunicação provocaram ressignificações nas práticas de leitura e escrita. Segundo Soares (2004, p. 21), "novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las". O termo letramento (*literacy*, em inglês), que se difundiu no Brasil, inicialmente, com os estudos de Street (1984), surgiu para designar essas novas práticas de leitura e escrita, que vão além do saber ler e escrever. Conforme Soares (2004, p. 72), "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2004,). Nessa acepção, letramento envolveria saber usar adequadamente as habilidades de leitura e escrita em contextos sociais nos quais elas são exigidas. Ou seja,

[72] Duboc (2015), com base em autores como Street (1998), Barton (2001), Freebody (2008), explica que o Letramento Crítico é entendido ora como linha de pesquisa independente, ora como atitude filosófica. Neste estudo, o Letramento Crítico é referido como uma postura pedagógica problematizadora.

para poder participar de maneira plena nas práticas sociais, a autora sugere que os indivíduos desenvolvam essas habilidades para construir sentidos na leitura de textos escritos.

Soares (2004) explica que a palavra "letramento" foi incorporada ao vocabulário da Educação e da Linguística na segunda metade dos anos 1980. A incorporação da palavra "letramento" no vocabulário educacional nacional significou que passou a haver a compreensão de que o "nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita" (SOARES, 2004, p. 58).

No Brasil, uma das primeiras ocorrências do termo "letramento" encontra-se no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" de autoria de Mary Kato, de 1986. Soares (2004, p.20, grifo da autora) aponta que "o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto - **alfabetismo** ou **letramento** - não nos era necessário"[73]. No entanto, na visão da autora, esse oposto, "tornou-se necessário", visto que, para lidar com a nova realidade social, não era suficiente "saber ler e escrever, mas também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (SOARES, 2004, p. 20).

Soares (2004) definiu duas principais dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, o letramento passou a ser visto como um atributo *pessoal* e, na dimensão social, ele começou a ser visto como um fenômeno *cultural*, ou seja, "um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita" (SOARES, 2004, p. 66, grifo da autora). Ou seja, enquanto na dimensão individual a leitura é vista como uma "tecnologia", na dimensão social do letramento, ela é vista como uma prática social situada[74].

Soares (2004) divisou duas interpretações sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma versão progressista, "liberal", "fraca" de letramento e uma versão radical, "revolucionária", "forte". Na versão que a autora chama de "fraca", o letramento

---

[73] Soares (2004) explica que há uma grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado. Conforme a autora, "um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita" (SOARES, 2004, p. 39-40).

[74] Vale ressaltar que essa prática social a que Soares (2004) se refere está relacionada à leitura e à escrita de textos.

é “definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2004, p. 72)[75]. Já na versão que ela chama de “forte”, o letramento não é visto como um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas

> [...] é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2004, p. 74-75).

O correspondente à versão “forte” de letramento defendida por Soares aparece também nos estudos de Street (1984, 2003, 2014) com a denominação de “modelo ideológico”. Segundo o autor, nesse modelo, a natureza ideológica do letramento é reconhecida, uma vez que ele é centrado em práticas sociais de leitura e escrita específicas. Ou seja, as práticas locais de diferentes contextos sociais e culturais irão desenvolver determinadas formas de letramento. Por sua vez, o correspondente à versão que Soares chamou de “fraca”, denominada por Street como “modelo autônomo”, está centrada na imposição de um modelo único, de uma forma de letramento específica, presente em sociedades ocidentais, estando associada a “‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

Segundo Street (2003), o modelo que predomina em muitos setores educacionais, desde a escola até programas de formação, ainda é o autônomo. Nesse modelo, o letramento é visto como supostamente neutro e universal, e considera-se que, de forma autônoma, teria efeitos benignos sobre as práticas sociais e cognitivas dos indivíduos. De acordo com o autor,

> A introdução do letramento para pessoas pobres, "analfabetas", para pequenas cidades, jovens urbanos, etc. terá o efeito de aprimorar suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que são responsáveis pelo seu "analfabetismo" em primeiro lugar. Refiro-me a isso como um modelo "autônomo" de letramento (STREET, 2003, p. 77, minha tradução). [76]

No entanto, o autor aponta que esse modelo mascara aspectos culturais e ideológicos que o permeiam como se ele fosse independente do contexto no qual as

---

[75] Essa dimensão de letramento remete à visão de língua e ensino de línguas dos documentos curriculares, discutidos nos capítulos anteriores.

[76] No original: “*Introducing literacy to poor, “illiterate” people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their “illiteracy” in the first place. I refer to this as an “autonomous” model of literacy”*.

práticas de letramento são produzidas. Por outro lado, no modelo ideológico, como apontado anteriormente, as práticas de letramento estão associadas a contextos socioculturais específicos. Posto que essas práticas estão relacionadas a relações de poder e ideologia, elas nunca são neutras ou universais. Desse modo, o modelo ideológico de letramento,

> [...] oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Esta modelo parte de diferentes premissas com relação ao modelo autônomo - ele postula, em vez disso, que o letramento é uma prática social, não apenas uma habilidade técnica e neutra; que está sempre inserido em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 77, minha tradução)[77].

Na mesma linha, Soares (2004) explica que as consequências de qualquer modelo de letramento são consideradas benéficas e justas por aqueles que aceitam como justo e igualitário o contexto social específico no qual o letramento ocorre. Quando esse contexto social é questionado, conforme a autora, "o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes". (SOARES, 2004, p. 76).

Para a autora (2004, p. 76, aspas da autora), o poder "revolucionário" do letramento foi destacado nas obras de Paulo Freire "ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la". Na visão da autora,

> Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua "domesticação", dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (SOARES, 2004, p. 76-77, aspas da autora).

Como mencionado no Capítulo 1, a proposta de educação de jovens e adultos de Freire foi um dos alicerces da Educação do Campo. Essa proposta educativa, que vai muito além do trabalho didático voltado ao uso da leitura e da escrita, dialoga estreitamente com o arcabouço teórico da Educação do Campo, visto que são consideradas as dimensões políticas e culturais do processo de letramento. Segundo Freire, o viés político é inerente a todo processo educativo, assim como todo ato político tem o seu caráter educativo:

---

[77]No original: "[...] *offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model – it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles".*

> O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (FREIRE, 1989, p. 15).

No que tange à questão cultural, os estudos de Freire, assim como a Educação do Campo, defendem que as especificidades dos povos do campo, ou seja, sua(s) identidade(s) cultural(is), seus saberes e modos de vida devem ser considerados no processo educativo. Ou seja, no ensino da leitura e da escrita, é importante partir da realidade dos campesinos para trabalhar os usos da língua dentro de um viés que promova o pensamento crítico e a agência desses sujeitos, visando à transformação social.

No entanto, tal situação educacional ainda não se mostra tão presente nos contextos educacionais com os quais tenho contato, corroborando a afirmação de Soares (2003) de que as tradicionais propostas de alfabetização, tanto no contexto escolar como no contexto de programas de alfabetização para adultos no Brasil, não têm considerado a visão da alfabetização como instrumento na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo a autora,

> [...] as soluções que têm sido propostas, tanto as soluções *escolares* quanto as soluções adotadas em movimentos de alfabetização de adultos, na verdade frequentemente camuflam, sob o pretenso "alfabetizado", aquele que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não se apropriou verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada: ao povo tem permitido que aprenda a ler e a escrever, não se tem permitido que se torne leitor e produtor de textos (SOARES, 2003, p. 59, grifo da autora).

Considerei importante trazer essas reflexões de Soares porque observei, nas aulas de inglês acompanhadas nesta pesquisa, a ausência dos mesmos aspectos que a autora aponta como faltantes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, ou seja, de práticas que incitem o pensamento crítico e a construção de sentidos, e não apenas a decodificação de letras e palavras. Cabe frisar que, embora os estudos discutidos nesta seção tenham como foco exclusivamente o ensino da leitura e da escrita, e não problematizem as novas formas de produção de sentindo na contemporaneidade, tais como a multimodalidade da mídia digital, considero importante contextualizá-los, visto que dialogam estreitamente com a perspectiva teórica da Educação do Campo. Ademais, esses estudos, considerados inovadores no período em que foram publicados,

contribuíram consideravelmente para o desenvolvimento dos estudos de letramentos, os quais são discutidos a seguir.

3.2 Estudos de letramento(s) no contexto brasileiro e as globalizações da linguagem

Monte Mór (2015) identifica três gerações distintas de estudos de letramento no contexto brasileiro. Conforme a autora, a primeira geração foi influenciada pelas discussões de Paulo Freire sobre métodos de alfabetização nos anos 1960. Para a autora, o que se tinha antes em nosso país era um projeto de alfabetização, cuja perspectiva teórica se baseava na metodologia fônica, a qual era fragmentada e desconectada da realidade dos alunos e de questões sociais, enfatizadas nos estudos de Freire[78]. É importante mencionar que o educador defendia maior participação social das camadas mais pobres da população brasileira, principalmente os campesinos. Para isso, essas pessoas deveriam ter acesso à leitura e à escrita de textos escritos e serem capazes de identificar os conteúdos ideológicos neles presentes. Ou seja, Paulo Freire propunha um trabalho de cunho político-ideológico, visando à emancipação dos sujeitos e à transformação social de sua realidade.

Monte Mór (2015) explica que, com o período de ditadura militar no Brasil, instaurada com o Golpe Militar de 1964, houve um hiato de cerca de 20 anos no programa de letramento com viés político-ideológico de Paulo Freire. Com o processo de redemocratização do país na década de 1980, as discussões sobre letramento foram retomadas no contexto brasileiro no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Entre os estudos sobre letramento dessa geração, destacam-se os de Street (op. cit.), nos quais são discutidos dois modelos de letramento, discutidos anteriormente: o autônomo e o ideológico. O modelo ideológico de Street, de acordo com Monte Mór (2015), foi bem recebido na academia brasileira por apresentar "uma visão culturalmente mais sensível de práticas de letramento, uma vez que elas variam de um contexto para outro"[79] (STREET, 2003, p. 77 *apud* MONTE MÓR, 2015, p. 188).

---

[78] Como exemplo de material de alfabetização, baseado na metodologia fônica, cito a cartilha "Caminho Suave", publicada em 1948. Essa cartilha foi o livro oficial de alfabetização do país por quase cinquenta anos com mais de 40 milhões de exemplares impressos, tendo, até o ano de 2017, 132 edições (VEJA SÃO PAULO, 2017).

[79] No original: "*A more sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another*".

Ademais, com a adesão do Brasil ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no ano de 2000, estudos de letramento da segunda geração começam a ser desenvolvidos com o intuito de discutir questões acerca de letramento e problematizar o desempenho dos estudantes brasileiros nessa avaliação[80]. Segundo a autora, os dados do exame indicavam que cerca de 80% dos estudantes brasileiros avaliados atingiram o nível 2 de 5 níveis, o que significa, segundo os critérios do exame, que esses jovens apresentavam habilidades de leitura e escrita insuficientes, sendo descritos como "analfabetos funcionais". Segue abaixo a descrição deste conceito.

> Embora tenham se tornado alfabetizados - ao aprender a ler e escrever na visão convencional de alfabetização - eles ainda precisavam desenvolver entendimentos que envolvessem interpretações (ou produção de sentidos), inferências, percepções de sutilezas na comunicação, como ironia e sarcasmo (MONTE MÓR, 2015, p. 188, minha tradução)[81].

Para a autora, esses dados revelavam que uma grande porcentagem de estudantes precisava desenvolver habilidades de letramento necessárias para uma melhor atuação social e profissional. Ou seja, a visão tradicional de letramento não se mostrava suficiente para atingir, além de objetivos educacionais, outros objetivos mais pragmáticos, voltados ao atendimento do mercado de trabalho.

Monte Mór (2015) aponta que, embora o resultado do desempenho de estudantes brasileiros no PISA tenha sido um dos fatores que desencadeou uma discussão maior sobre letramento no país, essa difusão de estudos não significava que os estudiosos brasileiros da área estivessem favoráveis à adesão do país a esse exame internacional. Ao contrário, os critérios de avaliação de PISA são discutíveis, visto que não avaliam objetivos educacionais e nem consideram questões locais.

A terceira geração de estudos de letramento no Brasil ganhou espaço nas escolas brasileiras e na academia no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Conforme Monte Mór (2015), essa geração foi influenciada pelos estudos de Letramentos / Multiletramentos / Novas aprendizagens, de autoria do *New London Group* (1996), e também de Cope e Kalantzis (2000), Kalantzis e Cope, (2008; 2012), Kress (2003; 2010); Lankshear e Knobel (2003; 2008; 2011), Gee (2004; 2013); Gee e Hayes (2011); van Leeuwen (2011); Luke (2004); Luke *et al.* (2013). Segundo a pesquisadora, as propostas

---

[80] Essa explicação foi proferida por Monte Mór no exame de qualificação desta tese no dia 31 de outubro de 2017.

[81] No original: "*Although they had become literate – by learning how to read and write in the conventional view of literacy – they still needed to develop understandings that involved interpretations (or sense making), inferences, perceptions of subtleties in communication, such as irony and sarcasm".*

de letramentos desses autores tiveram ressonância no Brasil justamente porque esses estudos tinham Paulo Freire como inspiração e afinidade com os debates propostos por ele nas décadas anteriores. Ademais, esses estudos dialogavam com o novo contexto sócio histórico do país, o qual sofria influências dos processos de globalização e do aumento da tecnologia digital. Esses fenômenos provocaram, de forma gradual, transformações sociais, culturais e políticas em vários setores da sociedade brasileira, incluindo as escolas e universidades. Na visão de Monte Mór (2015), a terceira geração de estudos de letramento se destacou no debate nacional sobre educação, posto que

> Essa visão de letramentos é reconhecida como aquela que pode promover a transdisciplinaridade entre as várias disciplinas escolares. Ela também leva a repensar o desenho / políticas curriculares(es), o relacionamento escola-sociedade, o relacionamento professor-aluno, a linguagem em suas modalidades e a língua em suas comunidades de prática. Além disso, ela traz à tona a investigação do fenômeno da globalização e do advento / presença da tecnologia digital na sociedade (MONTE MÓR, 2015, p. 188, minha tradução)[82].

Essa nova visão de letramentos reflete um momento histórico, o qual Kalantzis e Cope (2012) denominaram de terceira globalização da linguagem. Cabe explicar que esses autores discutem como os seres humanos construíram sentidos em três momentos históricos distintos ou, segundo eles, globalizações. A primeira globalização estaria relacionada ao momento histórico no qual as primeiras línguas eram usadas para comunicação antes do advento da escrita[83]. Como os agrupamentos tribais eram dispersos e isolados, havia uma grande diversidade linguística e cultural. Ou seja, as línguas faladas por esses povos eram bastante diferentes umas das outras, assim como suas práticas culturais. Kalantzis e Cope (2012, p. 27) explicam que essas línguas "tinham formas sofisticadas, gráficas e multimodais de produzir significado"[84]. Assim, os sentidos eram mais dinâmicos, já que eram produzidos de forma multimodal por meio do uso da língua, de imagens, de gestos e de relações espaciais e táteis (KALANTZIS; COPE, 2012).

O início da segunda globalização ocorreu, segundo os autores, há cerca de cinco mil anos com a emergência da escrita em diferentes lugares do mundo. Kalantzis e Cope

---

[82] No original: "*This view of literacies is recognized as the one that may promote transdisciplinarity among the various school disciplines. It also prompts a rethinking of curriculum design/policies, the school-society relationship, the teacher-student relationship, language in its modalities, and language in its communities of practice. In addition, it calls forth investigation of the phenomenon of globalization and the advent/presence of digital technology in society*".

[83] Segundo Kalantzis e Cope (2012), as primeiras línguas surgiram com o aparecimento da espécie humana há cerca de cem mil anos

[84] No original: "... *had many sophisticated, graphical and multimodal ways of representing meaning*".

(2012) apontam que ela ocasionou grande impacto no modo de vida e nas maneiras de pensar das pessoas. Na escrita, os sentidos são padronizados, homogeneizados e passados adiante para um maior número de pessoas. Segundo os autores, no final da segunda globalização, que corresponde ao início do período da modernidade, as línguas das culturas letradas contribuíram para a manutenção da propriedade e da riqueza, a comunicação das leis do estado burocrático e a disseminação do poder religioso.

Com a invenção da impressão gráfica por Gutenberg no século XV, uma nova fase da escrita se iniciou. Kalantzis e Cope (2012, p. 32 e 33) apontam que, nessa fase, "a linguagem escrita como forma de registrar e ordenar o mundo emergiu como uma lógica fundamental nas sociedades industrializadas com educação em massa"[85]. Assim, no estado moderno, a segunda globalização influenciou os objetivos da escolarização e do ensino da leitura e da escrita. Considerando que a modalidade escrita da língua busca homogeneizar sentidos a fim de que ela seja usada da mesma forma por todos os cidadãos, o objetivo da escolarização centrava-se na uniformização da língua:

> Um dos principais propósitos da escolaridade é fazer com que todos os cidadãos falem, leiam e escrevam a mesma língua. Construir um estado-nação homogêneo em que todos falam, leem e escrevem a mesma língua se torna um projeto ideológico e prático do nacionalismo moderno. O estado moderno assimila os estrangeiros - os povos indígenas ou migrantes que precisam falar uma língua comum para assumir papéis na máquina social maior. Em resposta às suas necessidades, os estados fornecem educação e outros serviços, tudo em um único idioma (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 33, minha tradução)[86].

Em consonância com os estudos de Kalantzis e Cope (2012), Monte Mór (2015) aponta que a visão de linguagem da segunda globalização está vinculada a propósitos didáticos ou pragmáticos. A autora destaca que:

> Diante dos desafios para promover o ensino e a aprendizagem da escrita, e na diversidade encontrada em línguas que variam dentro das mesmas comunidades, a homogeneidade é vista como uma solução. Ou seja, um sistema estrutural linguístico é acordado para orientar as normas prevalentes, definindo as "versões oficiais de línguas padrão" (MONTE MÓR, 2015, p. 191, aspas da autora, minha tradução)[87].

---

[85] No original: "*Literacy as a way of recording and ordering the world emerged as a fundamental logic in industrialised societies with mass education*"

[86] No original: "*One of the main purposes of schooling is to have all citizens speaking, reading and writing a common language. Achieving the homogeneous nation-state in which everyone speaks, reads and writes the same language becomes an ideological and practical project of modern nationalism. The modern state assimilates outsiders – the indigenous peoples or migrants who need to be able to speak a common language to assume roles in the larger social machine. In response to their needs, the states provides education and other services, all in the one language".*

[87] No original: "*In the face of the challenges to promote the teaching and learning of writing and in the diversity found in languages that vary inside the same communities, homogeneity is set as a solution. That is, a linguistic structural system is agreed to guide the prevailing norms, setting the 'official versions of standard languages'".*

Dessa forma, saber ler e escrever se tornou fundamental para se ter acesso à riqueza dos bens materiais e culturais disponíveis no mundo moderno. Conforme Kalantzis e Cope (2012), quanto maiores as habilidades em leitura e escrita, maior parece ser a possibilidade de se ter uma vida com mais dignidade. Por outro lado, a escrita possibilita menos espaço para a negociação de sentidos do que a fala, diminuindo assim a capacidade de agência dos seres humanos e a habilidade destes para lidar com mudanças.

Na terceira globalização da linguagem, importantes mudanças ocorreram nas formas de comunicação, impulsionadas, principalmente, pelo advento dos novos meios de comunicação digital no final do século XX e início do século XXI. Como apontado por Kalantzis e Cope (2012), em um primeiro momento, as transformações nas formas de produção e reprodução de sentidos estavam relacionadas à invenção da tecnologia fotográfica, o que possibilitou a anexação de imagens a textos escritos. Porém, posteriormente, as transformações nas formas de comunicação humana foram mais radicais. Houve o surgimento de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, as quais possibilitaram uma maior integração da escrita com outros modos de produção de sentidos, tais como o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o auditivo e o oral[88].

Como apontado por Kalantzis e Cope (2012), a escrita tradicional perde um pouco de seu destaque em consequência das mudanças nas formas de produção de sentidos. Na visão dos autores, há um predomínio da multimodalidade, assim como na primeira globalização. Ou seja, antes da escrita, a comunicação humana se baseava nos modos oral e auditivo:

> A escrita perdeu seu lugar especial como a forma mais eficaz de produzir sentidos ao longo do tempo e do espaço, uma vez que temos essas outras tecnologias para gravar e transmitir sentidos produzidos nas formas oral, auditiva, visual e gestual. Como consequência, nós nos encontramos constantemente envolvidos na mudança de modos de produção de sentidos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 35, minha tradução)[89].

Enquanto na segunda globalização houve uma homogeneização e padronização da linguagem, na terceira, houve um predomínio do multilingualismo, da diversidade e da diferença. Conforme Kalantzis e Cope (2012), até mesmo a língua inglesa, considerada

---

[88] A justaposição desses modos de produção de sentidos é denominada de multimodalidade na perspectiva teórica dos Multiletramentos, que será discutida mais adiante.

[89] No original: "*Writing has lost its special place as the most effective way to convey meanings across time and space, now that we have these other technologies to record and transmit oral, audio, visual and gestural meanings. As a consequence, we find ourselves constantly engaged in mode-switching*".

a língua da globalização, foi afetada pelas transformações na comunicação humana:

> As línguas sociais das subculturas, culturas de pares, comunidades de moda, modismo e fetiche, comunidades diaspóricas de falantes de segunda língua e comunidades que falam dialetos locais e regionais - todas essas formas de inglês estão se tornando mais diferentes umas das outras (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 35-36, minha tradução)[90].

Conforme Monte Mór (2015), no âmbito educacional, a terceira globalização abre novas oportunidades, visto que possibilita novos *insights* – uma nova visão e novas ideias para se repensar a educação e a formação de professores. Para a autora, essas novas possibilidades desafiam e motivam professores, alunos e cidadãos em geral para fazer uso e desenvolver habilidades que não eram entrevistas na visão de letramento da segunda globalização. Entre essas habilidades, baseando-se em Muspratt et al. (1997), a autora cita as seguintes: compreender representações textuais, valores, ideologias e discursos; assumir posições, expandir a visão de mundo e compreender que a leitura está intrinsicamente conectada com a distribuição de conhecimento e poder na sociedade.

Assim, na terceira globalização, surgem novas concepções de letramento, ou seja, letramentos na forma plural, que problematizam os novos usos da leitura e da escrita, focalizando aspectos culturais, ideológicos, relações de poder e as mudanças paradigmáticas e epistemológicas nas formas de produção de sentido.

3.3 Novos Letramentos e Multiletramentos

Lankshear e Knobel (2003) referem-se à terminologia "Novos Letramentos" (*New Literacies*, em inglês) para descrever as novas práticas multimodais que emergiram devido às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea. Os autores explicam que o adjetivo "novos" do termo "Novos Letramentos" está relacionado a mudanças na concepção de letramentos. Uma dessas mudança é paradigmática, uma vez que os letramentos começaram a ser estudados sob uma perspectiva sociocultural, diferente da visão psicológica que predominava anteriormente nos estudos do letramento no singular. Ou seja, o "novo" se refere a um novo paradigma em relação à "ortodoxia

[90] No original: "*The social languages of subcultures, peer cultures, communities of fashion, fad and fetish, diasporic communities of second-language speakers and communities speaking local and regional dialects – all of these forms of English are becoming more different from each other".*

existente ou à abordagem dominante”[91] (LANKSHEAR; KNOBEL, p. 2003, p.16). A segunda é ontológica, envolvendo mudanças no conceito de texto. Este já não se apresenta unicamente em papel, em formato linear como outrora, mas também na tela do computador, permeado de imagens, sons, gráficos, *emoticons* e *hyperlinks*. Assim, nessa perspectiva, o leitor eficiente seria aquele que sabe lidar com os novos usos da linguagem e constrói sentidos na ausência de modelos ou padrões pré-definidos de construção de conhecimento.

Lankshear e Knobel (2003) salientam que as transformações que ocorreram no mundo nas últimas décadas refletem novas maneiras de se pensar e lidar com as coisas - novas mentalidades[92]- o que exige novas perspectivas e abordagens para subsidiar teoricamente as práticas de letramentos no contexto escolar.

> Novas práticas e novas "formas" são constituídas por novas *mentalidades* e, por sua vez, ajudam a constituir novas mentalidades. Acreditamos que há algo fundamentalmente inadequado sobre tentar enfrentar *o novo* usando perspectivas - ou o que nos referimos aqui como "mentalidades" - que foram forjadas *no antigo* (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003, p. 18, grifo dos autores, minha tradução)[93].

Na mesma linha de pensamento, Cope e Kalantzis (2015) explicam que o termo “alfabetismo”[94] significava similarmente a habilidade de ler textos que circulavam na sociedade moderna, tais como jornais, livros informativos, romances, etc.; escrever utilizando ortografia e gramática corretas e ser capaz de apreciar valores da chamada “alta cultura”, que permeavam o cânone literário. O termo alfabetismo (*literacy,* em inglês*)* no singular surgiu em um momento no qual se enfatizavam uma maneira dita correta de se escrever, assim como um cânone literário idealizado de autores considerados “grandes” (COPE; KALANTZIS, 2015, aspas dos autores).

No entanto, por volta da segunda metade dos anos 1990, essa definição de letramento tornou-se inapropriada. Cope e Kalantzis (2015) explicam que a mídia de massa, e depois a *Internet*, começam a disseminar novos gêneros textuais - o que fez com que a visão convencional e estreita de letramento se tornasse, em pouco tempo, anacrônica. Além disso, as forças da globalização e a diversidade local, cada vez mais,

---

[91] No original: “*Existing orthodology or dominant approach”*.

[92] No original: “*New mindsets”*.

[93] No original: “*New practices and new ‘ways’ are constituted by new mindsets and, in turn, they help to constitute new mindsets. We believe that there is something fundamentally inappropriate about trying to face the new by using perspectives – or what we refer to here as ‘mindsets’ - that have been forged in the old”*.

[94] No original: “*Literacy”*. Em português, esse termo pode ser traduzido como letramento ou alfabetização.

colocavam lado a lado modos de produção de sentido que eram bastante diferentes uns dos outros:

> O desafio de aprender a se comunicar neste novo ambiente foi navegar nas diferenças, em vez de aprender a se comunicar das mesmas maneiras. Além disso, estava se tornando óbvio que a pedagogia tradicional de letramento não estava conseguindo alcançar seu objetivo declarado, que era proporcionar oportunidades sociais. As desigualdades na educação estavam crescendo, sugerindo que algo precisava ser feito na pedagogia de letramento para abordar isso (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 2, minha tradução)[95].

Nesse contexto, um grupo de pesquisadores conhecido por *New London Group*, incluindo Cope e Kalantzis, reuniu-se na cidade americana de New London, New Hampshire, em 1996, com o objetivo de rediscutir as pedagogias de letramento sob o ponto de vista das suas diferentes experiências nacionais e de suas áreas de conhecimento, considerando "as dramáticas mudanças que ocorreram na vida cotidiana nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da identidade" (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3). Diante desse novo cenário, Cope e Kalantzis (2000) apontaram a necessidade de uma nova abordagem pedagógica no processo educacional, a qual passasse a priorizar a formação de sujeitos críticos, capazes de lidar com o dinamismo, a instabilidade, as incertezas do mundo contemporâneo e as novas formas de produção de sentidos. Essa abordagem pedagógica foi denominada pelo *New London Group* de "Pedagogia dos Multiletramentos".

O termo "multiletramentos" (*multiliteracies*, em inglês), que surgiu nos encontros do grupo, ressignificou o conceito de letramento frente à nova realidade. Cope e Kalantzis (2000; 2015) explicam que o sufixo "multi" de multiletramentos se refere a dois sentidos de "multis". O primeiro sentido se refere ao multiculturalismo e à multiplicidade de usos da linguagem, ou seja, às significativas diferenças de contextos e formas de interação no mundo contemporâneo. Esse "multi" se relaciona às diferentes maneiras de produção de sentidos em diferentes contextos culturais e sociais, o que significa que, no contexto escolar, por exemplo, não é mais suficiente focalizar regras da língua padrão nacional, mas é preciso incluir também diferentes formas de produção de sentidos em contextos diversos.

> A comunicação e a representação de sentido hoje exigem cada vez mais que os alunos consigam negociar diferenças nos padrões de sentido de um contexto para outro. Essas diferenças são as consequências de diversos fatores, incluindo cultura, gênero, experiências de vida, pontos de vista, domínio social

[95] No original: "*The challenge of learning to communicate in this new environment was to navigate the differences, rather than to learn to communicate in the same ways. Besides, it was becoming obvious that traditional literacy pedagogy was not working to achieve its stated goal of providing social opportunity. Inequalities in education were growing, suggesting that something needed to be done in literacy pedagogy to address this*".

> ou de indivíduos e assuntos similares. Todo intercâmbio de sentidos é transcultural até certo ponto (COPE; KALANTZIS, 2015, p.3, minha tradução)[96].

O outro sentido de "multi-" se relaciona à multimodalidade, ou seja, às características dos novos meios de informação e comunicação, que colocam lado a lado o linguístico com outras modalidades de linguagem na produção de sentidos:

> O sentido é feito de formas cada vez mais multimodais – nas quais os modos linguístico-escritos de sentido se relacionam com os padrões de sentido orais, visuais, auditivos, gestuais, táteis e espaciais. Isso significa que precisamos estender o alcance da pedagogia de letramento para que não privilegie indevidamente as representações alfabéticas (COPE; KALANTZIS, 2015, p.3, minha tradução)[97].

Na visão dos autores, a multimodalidade está tomando o lugar de centralidade, antes ocupado pelas práticas tradicionais de leitura e escrita. Observa-se, cada vez mais, com a popularização das novas tecnologias digitais, o predomínio de textos multimodais, combinando diversos tipos ou modos de linguagem. Nessa multiplicidade de modos de produção de sentidos permitida pela multimodalidade, "o textual está também relacionado com o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental e assim por diante"[98], o que é "particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica"[99] (COPE, KALANTZIS, 2000, p. 5)

Assim, o texto, devido, principalmente, às novas tecnologias digitais de informação e comunicação, adquire novos formatos com características multimodais (auditivo, oral, visual, espacial, tátil e gestual), além da interatividade, que se integram à escrita. Na tela de um computador, por exemplo, um leitor não lê um texto unicamente percorrendo os olhos de cima para baixo, da esquerda para a direita. Ele pode começar a ler um texto de onde desejar, da direita para a esquerda, de baixo para cima, do ponto que mais lhe chamar a atenção, adotando seus próprios critérios de relevância (KRESS, 2003).

---

[96] No original: "*Communication and representation of meaning today increasingly requires that learners become able to negotiate differences in patterns of meaning from one context to another. These differences are the consequences of any number of factors, including culture, gender, life experiences, subject matter, social or subject domain, and the like. Every meaning exchange is cross-cultural to a certain degree".*

[97] No original: "*Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning. This means that we need to extend the range of literacy pedagogy so that it does not unduly privilege alphabetical representations".*

[98] No original: "[...] *the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioural, and so on".*

[99] No original: "[...] *this is particularly important in the mass media, multimedia, and in an electronic hypermedia".*

Ele poderá também clicar em um *link* que o levará a um texto, e este a outro, e assim por diante (hipertextualidade). Em outras palavras, de mero leitor, ele passa a ser também autor, um "produtor de sentidos"[100] (GEE, 2004), visto que não há um único sentido possível, mas vários.

Desse modo, as novas mídias exigem, ao mesmo tempo que criam, um perfil de leitor diferente do leitor tradicional: um leitor que saiba lidar com novas formas de linguagem, principalmente a visual e a sonora. Assim, defendo que a escola não se atenha unicamente ao ensino das formas tradicionais de leitura, onde o conhecimento é apresentado por meio de textos tradicionais, contendo apenas a palavra escrita, de forma linear e ordenada, levando o leitor a interpretar seguindo uma ordem pré-determinada, no ato da leitura (KRESS, 2003). Concordo com a importância de se ensinar também novas formas de produção de conhecimento, as quais têm seus usos e propósitos regulados pelas demandas da sociedade contemporânea.

Similarmente, Cope e Kalantzis (2000) apontam que a influência da multimodalidade na construção de sentidos e o impacto da globalização nas realidades locais requerem uma mudança nas pedagogias tradicionais de ensino de leitura e escrita que privilegiam o padrão escrito formal das línguas consideradas nacionais. Portanto, as mudanças epistemológicas no processo de construção de sentidos[101] exigem uma revisão das práticas pedagógicas de ensino de leitura em todos os segmentos da educação, inclusive no ensino superior. Desse modo, nos contextos escolares, é importante privilegiar o trabalho com textos multimodais, principalmente os que circulam nas novas mídias digitais.

Embora os estudos sobre letramentos apresentados nesta seção não priorizem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da escola pública, é possível entrever um diálogo entre esses estudos e a discussão proposta nesta pesquisa, porquanto eles sugerem uma reconfiguração das práticas de letramento no contexto escolar, tendo em vista as mudanças epistemológicas discutidas previamente. Como veremos mais adiante, assim como os jovens urbanos, as juventudes rurais têm acesso a textos multimodais e se comunicam por meio de mídias digitais no seu dia a dia, o que justifica a elaboração de propostas educacionais para o ensino de línguas no contexto do campo, com base no referencial teórico desses estudos.

---

[100] No original: "*Meaning-maker*".
[101] Em inglês: *"Meaning making"*.

3.4 Letramento Crítico

Nesta seção, são discutidas, inicialmente, duas abordagens pedagógicas de leitura crítica, tendo como referencial teórico o estudo de Cervetti *et al.* (2001), que aponta para as importantes diferenças com relação aos letramentos, discutidas mais adiante. Em seguida, são analisadas duas visões distintas de letramentos críticos: uma baseada na Pedagogia Crítica e em autores influenciados pelos estudos iniciais de Freire da década de 1960 e outra baseada nos estudos de Freire da década de 1980.

Cervetti *et al.* (2001) examinam preceitos que subjazem duas abordagens pedagógicas de leitura crítica – uma baseada no humanismo liberal e outra nas perspectivas críticas. Conforme os autores, embora haja distinções filosóficas fundamentais entre essas abordagens pedagógicas, elas são constantemente confundidas.

Sob a perspectiva das abordagens de tradição liberal-humanista, a leitura crítica é vista como um processo segundo o qual o leitor apreende o significado "correto" de um texto por meio de sua decodificação. Cervetti *et al.* (2001) explicam que, segundo essas abordagens, os indivíduos codificam seus pensamentos e intenções em textos. Estes, por sua vez, podem ser entendidos/decodificados pelos leitores. Pressupõe-se que há uma realidade a ser conhecida por pensadores racionais, os quais fazem inferências e julgamentos sobre os significados que já estariam dados no texto.

Na abordagem de leitura crítica baseada nas perspectivas críticas, o sentido de um texto é construído e não dele extraído. Conforme Cervetti *et al.* (2001), o significado de um texto não é visto como um produto ou a intenção do seu autor, mas é entendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder. Remetendo ao trabalho de Freire da década de 1960, os autores explicam que "a leitura é um ato de vir a conhecer o mundo (como também a palavra) e um meio para a transformação social" (CERVETTI *et al.*, 2001, p. 5)[102].

Como apontado por Cervetti *et al.* (2001), as teorias críticas de letramento foram influenciadas pelas teorias sociais críticas, particularmente no que diz respeito à questão do alívio do sofrimento humano, da defesa de um mundo mais justo por meio da crítica dos problemas sociais e políticos existentes e da apresentação de alternativas para a resolução desses problemas. O termo "crítica" (em inglês, *critique*), segundo essa

[102] No original: "*Reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation*".

perspectiva, refere-se à "crítica da opressão e da exploração e à luta por uma sociedade melhor"[103] (KELLNER, 1989, p. 46 *apud* CERVETTI *et al*, 2001, p. 6). Corroborando o estudo de Morgan (1997), Cervetti *et al*. (2001) afirmam que

> As teorias críticas de letramento foram fortemente influenciadas pela visão da teoria social crítica, segundo a qual os sentidos são sempre contestados (nunca dados) e estão relacionados às lutas em curso na sociedade pela posse de conhecimento, poder, status e recursos materiais. Essas lutas por significado e recursos são travadas por grupos desiguais. Ou seja, certos grupos estão em vantagem em tais lutas porque mantiveram o controle sobre as ideologias, instituições e práticas da sociedade (Morgan, 1997). Os teóricos sociais críticos acreditam que essas desigualdades podem ser expostas por meio da crítica e podem ser reconstruídas, em parte, através da linguagem (CERVETTI *et al.*, 2001, p. 6, minha tradução).[104]

Os autores explicam que o Letramento Crítico foi influenciado pelos estudos de Paulo Freire da década de 1960. O educador brasileiro, assim como outros estudiosos da Teoria Social Crítica, concebiam "a linguagem e o letramento como mecanismos-chave para a reconstrução social"[105] (CERVETTI *et al.*, 2001, p. 6). Nesse sentido, Freire desenvolveu uma abordagem para o letramento de adultos, voltada para a transformação social e econômica e para questões de justiça, igualdade e emancipação social. Assim, o objetivo pedagógico da educação crítica de Freire era desenvolver a consciência crítica e possibilitar deslocamentos identitários entre os alunos, visando promover mudanças significativas na sociedade:

> Na consciência crítica, os alunos leem textos (e o mundo) criticamente, e eles vão além das leituras críticas de textos para se tornarem atores contra situações opressivas. [...] Por meio da consciência crítica, os alunos devem reconhecer e se sentir dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas através de seus próprios processos de produção de sentidos e através de suas ações no mundo (CERVETTI *et al.*, 2001, p. 7, minha tradução)[106].

---

[103] No original: "*Criticism of oppression and exploitation and the struggle for a better society*".

[104] No original: "*Critical theories of literacy have been greatly influenced by critical social theory's view that meanings are always contested (never given), and are related to ongoing struggles in society for the possession of knowledge, power, status, and material resources. These struggles over meaning and resources are undertaken by unequal groups. That is, certain groups have the advantage in such struggles because they have maintained control over society's ideologies, institutions, and practices (Morgan, 1997). Critical social theorists believe that these inequalities can be exposed through critique and can be reconstructed, in part, through language*".

[105] No original: "*Language and literacy as key mechanisms for social reconstruction*".

[106] No original: "*In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations. [...] Through critical consciousness, students should come to recognize and feel disposed to remake their own identities and sociopolitical realities through their own meaning-making processes and through their actions in the world*".

Cervetti *et al.* (2001) explicam que tanto a Teoria Social Crítica quanto a Pedagogia Freireana estão voltadas para o compromisso com a justiça e a igualdade e promovem a leitura crítica de textos e de mundo como mecanismos importantes para a transformação social. Corroborando Knoblauch e Brannon (1993 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001), os autores afirmam que "as escolhas que os professores fazem em sala de aula são sempre, em parte, decisões sobre o que os estudantes e, logo, a nação deve se tornar"[107] (CERVETTI *et al*., 2001, p. 7).

O Letramento Crítico foi influenciado, da mesma forma, pela perspectiva teórica do pós-estruturalismo, a qual postula que quaisquer tipos de textos não possuem qualquer sentido em si mesmos, ou seja, "os sentidos somente emergem em relação a outros sentidos e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos"[108](CERVETTI *et al*., 2001, p. 7). Ou seja, os sentidos são construídos na interação entre o texto, o seu leitor, seu contexto de produção e o contexto de leitura:

> Nesta perspectiva, os autores criam textos e os indivíduos os interpretam dentro de sistemas discursivos que regulam o que significa saber em um determinado contexto. Enunciados (e interpretações) são julgados como verdadeiros ou falsos de acordo com a lógica desses sistemas discursivos (CERVETTI *et al*., 2001, p.7, minha tradução)[109].

Baseando-se em Lankshear (1997), Cervetti *et al.* (2001) explicam que o pós-estruturalismo está voltado para questões de discurso e poder, além da influência do contexto na produção de sentidos. Nessa perspectiva, não há neutralidade ou verdade na interpretação de um texto:

> Para pós-estruturalistas e educadores críticos, a linguagem está vinculada à produção e manutenção de arranjos de poder desiguais (Lanskshear, 1997). Nesse sentido, os textos e os sentidos associados a eles são ideológicos, em vez de descritivos ou factuais (CERVETTI *et al*., 2001, p.7, minha tradução)[110].

Assim, nessa abordagem crítica de letramento, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais, sendo todos os textos constitutivamente ideológicos. Portanto, o ensino de leitura e escrita envolve, segundo Luke e Freebody (1997), ensinar a identificar quais

---

[107] No original: "*Choices that teachers make in classrooms are always, in part, decisions about what students and hence, the nation, should become*".

[108] No original: "*Meanings emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts*".

[109] No original: "*From this perspective, authors create texts and individuals interpret them within discursive systems that regulate what it means to know in a particular setting. Statements (and interpretations) are judged as true or false according to the logic of these discursive systems*".

[110] No original: "*For poststructuralists and critical educators, language is bound up with producing and maintaining unequal arrangements of power (Lanskshear, 1997). In this sense, texts and their associated meanings are ideological, rather than descriptive or factual*".

interesses são defendidos nos textos que alguém lê ou produz, além de como e por quê. Assim, "ensinar letramento crítico, portanto, incentiva o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e pressupostos culturais afiliados"[111] (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

Embora o Letramento Crítico tenha sido influenciado pela Pedagogia Crítica e pelos estudos de Paulo Freire das décadas de 1960 e 1970, ele difere destes por focalizar a questão da problematização nas práticas educacionais e não tanto a emancipação do "oprimido" em relação ao "opressor". Corroborando Freebody (2008), Duboc (2012, p. 83) explica que

> [...] embora a noção de letramento crítico tenha como um de seus principais pilares a pedagogia crítica freireana, seus objetivos educacionais apontam para uma outra noção de crítica, menos interessada numa doutrinação e mais compromissada com a problematização, buscando, nas palavras de Freebody (2008), o desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2012, p. 83).

No que tange à diferença entre Pedagogia Crítica e Letramento Crítico, Menezes de Souza (2011a) salienta que a Pedagogia Crítica se origina da tradição marxista, cuja preocupação principal é lutar pela justiça social e a igualdade em contextos onde elas não estão presentes. Nessa perspectiva de ensino marxista, ser crítico significa ser capaz de desvelar uma suposta verdade que já estaria presente nos textos, ou seja, mostrar aos alunos esta suposta verdade que teria sido escondida pelo autor. Menezes de Souza (2011a) aponta que Freire, nos seus escritos da década de 1970, chamou essa maneira de ensinar de conscientização crítica. Nessa visão, cabe ao professor ensinar aos alunos uma maneira considerada "correta" de ler um texto como única interpretação possível, ou seja, desvelar o que se considera "certo" e "errado", sem fazer questionamentos.

Na releitura de Letramento Crítico de Menezes de Souza (2011a), o conceito de "ser crítico" é diferente. Nessa perspectiva, "ser crítico" não é mostrar o que supostamente seria "certo" ou "errado" no texto, mas estar consciente de como os textos são lidos e por que são lidos de determinadas maneiras:

> [...] letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (MENEZES DE

[111] No original: "*To teach critical literacy thus encourages the development of alternative reading positions and practices for questioning and critiquing texts and their affiliated social formations and cultural assumptions*".

SOUZA, 2011a, p. 293).

O pesquisador ressalta que essa ressignificação de ser crítico pode ser entrevista nas obras de Freire na década de 1980. Conforme o autor, esse Freire mais recente postula que nossas opiniões e visões de mundo resultam das comunidades às quais pertencemos. Ou seja, somos sujeitos múltiplos, constituídos, em essência, de várias vozes:

> Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296).

Na mesma linha, para ilustrar essa visão de Letramento Crítico, Menezes de Souza (2011a) utiliza a metáfora de leitura como dissenso, conflito. Em oposição à visão de leitura da Pedagogia Crítica, que pressupõe um mundo de homogeneidade, no qual há uma dicotomia "certo" / "errado", na visão do Letramento Crítico, a leitura não apresenta uma única interpretação, mas várias. Desse modo, ao se abordar um texto, deve-se fazer questionamentos sobre como o interpretamos: quem leu? Por que essa pessoa leu assim? Como eu li? Por que eu li de forma diferente? Ou seja, deve-se assumir nossas interpretações, o nosso papel no processo de leitura. Por fim, Menezes de Souza (2011a) advoga que cabe ao professor a responsabilidade ética e social perante os estudantes de lhes mostrar que não existe uma única verdade, mas várias, o que facilitará trabalhar a aceitação da diversidade e diferença.

3.5 A educação na contemporaneidade e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras

Conforme Menezes de Souza (2011a), apesar das mudanças estruturais e epistemológicas na área educacional, decorrentes, principalmente, da globalização e das novas formas de produção de sentidos, a lógica da educação tradicional ainda vigora nas salas de aula. Na visão do autor, nessa perspectiva, o material didático utilizado nas aulas é concebido como um método a ser seguido, sob a lógica de que tudo seria "*self-contained*"[112], ou seja, de que basta a qualquer aprendiz seguir um determinado método para que ele aprenda por si só. Desse modo, o método é visto como "algo completo,

[112] Em português: independente, autossuficiente.

organizado, predeterminado, previsível e garantido" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 280).

O autor explica que a educação tradicional, que segue uma metodologia, um livro didático, tende a ser descontextualizada, porquanto nela está pressuposta a ideia de que esse material possa servir para quaisquer contextos, professores e alunos, os quais são vistos como idênticos. Ou seja, nessa visão tradicional de educação, não se leva em conta quem são os alunos, o professor, e as informações do contexto, tais como os desejos, as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, visto que ela prioriza a homogeneização.

Para discutir essa visão tradicional de educação, Menezes de Souza (2011a) retoma duas metáforas. A primeira é a da educação bancária de Paulo Freire (1987), segundo a qual a relação do professor e do aluno é representada como uma operação bancária, na qual o professor faz depósitos para gerar lucros futuros. A segunda metáfora é a da árvore, "na qual uma coisa vem antes da outra, as raízes são mais importantes que o tronco, o tronco é mais importante que as folhas" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 282). Esta metáfora, explica o autor, mostra a linearidade da educação tradicional baseada em métodos, além do papel pré-determinado dos educadores, no qual basta seguir o "*script*"[113]. Em oposição a essas metáforas, o autor sugere a metáfora do rizoma para ilustrar a complexidade do mundo atual e a necessidade de uma nova visão de educação. Para ele, essa metáfora mostra a não-linearidade, a pluralidade e a confusão do mundo contemporâneo, com as quais temos que lidar e interpretar no nosso dia a dia. Diante desse novo panorama, sugere o autor, os educadores precisam estar cientes de que há novas formas de aprender e ensinar e que as pessoas se relacionam de formas diferentes através dos meios de comunicação digital, tais como *Facebook* e ferramentas de troca de mensagens. Assim, com o intuito de compreender e analisar essas novas formas de interação social, surgem estudos de letramentos, os quais, conforme aqui discutido, ressignificam o ensino da leitura e da escrita.

Nesse contexto de grandes complexidades, onde há o predomínio de novas formas de produção de sentidos, Menezes de Souza (2011a) defende uma determinada postura, uma responsabilidade ética na educação contemporânea:

---

[113] Monte Mór (2017), no exame de qualificação desta tese, apontou que a metáfora da árvore pode ser lida de outra forma. A partir de teorizações de Demerval Saviani, a autora explicou que os professores tendem a olhar para as folhas da árvore como problemas a serem resolvidos e que, para "se entender as folhas", deve-se entender, primeiramente, seu tronco e suas raízes. Ou seja, não se pode discutir "a folhagem", a prática de sala de aula, sem fundamentação teórica sobre ela.

> Agora, como podemos fazer, nós como educadores, ensinando pessoas a ler e a escrever dentro desse mundo complexo, em que dentro da mesma sala de aula podemos nos deparar com valores com os quais nós não concordamos, com diferenças? Aí é que surge a nossa responsabilidade ética: como é que nós vamos ensinar os nossos aprendizes a lidar com essas diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, sem levar os nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 286).

Em outras palavras, Menezes de Souza (2011a) sugere que o trabalho docente esteja voltado para a diferença, o dissenso e o conflito de interpretações em sala de aula. Essa seria a responsabilidade ética da docência na complexidade do mundo de hoje:

> Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 298).

No ensino de línguas, a responsabilidade ética defendida por Menezes de Souza (2011a) implica novas formas de atuação do professor, que pressupõem o entendimento deste sobre a diversidade e a diferença e sobre a visão de língua/linguagem não como um fenômeno abstrato e descontextualizado, mas como uma prática social e cultural situada. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, o autor aponta que o valor dado ao conhecimento dessas línguas depende do contexto em que elas são ensinadas. O material didático utilizado nessas aulas pode, por exemplo, funcionar em determinados contextos e não em outros. Dessa forma, são propostas as seguintes questões para contextualizar o ensino da língua estrangeira na sala de aula: "A quem ensinamos língua estrangeira? Por que ensinamos esta língua estrangeira? Quem é nosso aprendiz? O que o aprendiz já sabe da língua estrangeira? Quanto tempo eu tenho? Que cursos eu tenho?" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 287).

Diante da multiplicidade de formatos de textos na contemporaneidade, Menezes de Souza (2011a) defende que eles sejam incorporados nas aulas de inglês por meio do trabalho de leitura ou de produção escrita. Segundo o autor, ao se utilizar esses textos nas práticas pedagógicas, "temos um deslocamento de aprendizagem, de escolas para o mundo afora" (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 289). No entanto, isso não significa que o professor tenha que ter conhecimento de todos esses textos que circulam para realizar um trabalho pedagógico com eles. Conforme Menezes de Souza (2011a), o papel do professor

> [...] não é mais *transmitir* conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento. Então nós não somos mais donos do conhecimento, nós somos as pessoas que vão ensinar para outras pessoas como buscar conhecimentos

> diferentes, como avaliar a relevância desses conhecimentos diferentes para seus interesses, as suas necessidades (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 289, grifo do autor).

Considerando essa concepção de educação crítica, voltada à responsabilidade ética, Menezes de Souza (2011), sugere as seguintes perguntas para nortear o trabalho didático-pedagógico nas aulas de línguas:

> Qual é o **contexto** em que o texto foi produzido? Para que tipo de leitor o texto foi escrito? O contexto de **produção** do texto é o mesmo contexto em que você está **lendo** o texto? Você é o leitor que o escritor do texto tinha em mente? Como as diferenças entre os contextos de **produção** e **leitura** do texto afetam sua compreensão? Existe um significado "real", "correto", "original" do texto? Como se sente em relação a essas diferenças? Devemos eliminá-las? O que fazemos com elas? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p.299, grifo do autor, minha tradução)[114]

Outra visão de trabalho de Letramento Crítico, com a qual concordo e cuja utilização apoio em todos os contextos de ensino, pode ser entrevista em Cervetti *et al* (2001). Os autores explicam que, posto que o foco do trabalho de Letramento Crítico centra-se nos aspectos ideológicos de um texto, o professor deve investigar questões de representação e utilizar perguntas norteadoras, tais como as sugeridas por Morgan (1997 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001), para realizar o seu trabalho em sala de aula:

> Quem constrói textos cujas representações são dominantes em uma determinada cultura em um determinado momento?; como os leitores se tornam cúmplices das ideologias persuasivas dos textos?; de quem são os interesses atendidos por tais representações e leituras? ; e quando tais textos e leituras são desiguais em seus efeitos, como estes poderiam ser construídos de outra forma? (MORGAN, 1997, p. 1 - 2 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001, p. 6, minha tradução)[115].

Cervetti *et al.* (2001, p. 8) esclarecem que, visto que as práticas sociais são construídas por determinadas comunidades discursivas, essas práticas podem ser transformadas. Portanto, os leitores devem ter ciência das formas pelas quais eles foram "literalmente construídos" por meio das suas interações com textos, da sua participação

---

[114] No original: "*What is the **context** in which the text was produced? What kind of reader was the text written for? Is the context of **production** of the text the same as the context in which YOU are **reading** the text?; Are you the reader that the writer of the text had in mind?; How do the differences in contexts of **production** and **reading** of the text affect your understanding?; Is there a "real", "correct", "original" meaning of the text?; How do you feel in relation to these differences?; Should we eliminate them?; What do we do with them?".*

[115] No original: "*Who constructs the texts whose representations are dominant in a particular culture at a particular time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise".*

em determinadas comunidades discursivas e das representações que eles encontram em textos (CERVETTI *et al.*, 2001, p. 8).

No contexto da sala de aula, Cervetti *et al.* (2001) sugerem perguntas crítico-reflexivas, as quais podem ser trabalhadas por professores, de diferentes maneiras, ao lidar com um texto. Como ilustração, são citadas as seguintes:

> Como os sentidos são atribuídos a uma determinada figura ou a eventos em um texto? Como ele tenta fazer com que os leitores aceitem suas construções? Qual o propósito do texto? De quem são os interesses atendidos pela divulgação deste texto? E quem não tem os seus interesses atendidos? Que visão do mundo é apresentada pelas ideias neste texto? Que visões não são? Quais são as outras possíveis construções de mundo? (CERVETTI *et al*., 2001, p. 9, minha tradução)[116]

Na mesma linha de pensamento, McLaughlin e DeVoogd (2004) discutem os princípios teóricos do Letramento Crítico e, tomando-os como base, apresentam planos de aulas de leitura e escrita elaborados para professores de inglês como língua materna no ensino básico. Para se trabalhar a criticidade nessas aulas, são sugeridos três temas: desafiando o texto, explorando identidades e vendo além do preconceito[117]. No Quadro 10, apresento as estratégias a serem trabalhadas nas aulas, sugeridas pelos autores.

Quadro 10 - Abordagem do Letramento Crítico[118]

Estratégias	Descrições	Perguntas motivadoras
Envolvendo o pensamento dos alunos	Antes de ler, envolva os alunos na aula ativando o conhecimento prévio, motivando os alunos, introduzindo o texto e definindo um propósito para a leitura.	Perguntas de pré-leitura: Sobre o que você acha que a história será? O que o título e a capa do livro dizem sobre a história? O que você conhece sobre o tema da história? Como você se sente sobre isso?
Guiando o pensamento dos alunos	Durante a leitura, ajude os alunos a se envolver com o texto, dando dicas enquanto eles leem silenciosamente e fazendo com que eles se envolvam em	Atividades durante a leitura: Leitura Padronizada (McLaughlin & Allen, 2002), Técnica do Marcador (McLaughlin & Allen, 2002), Raízes Conectoras (Harvey & Goudvis, 2000), Diga Alguma Coisa (Short, Harste & Burke, 1996)[119]

[116] No original: *"How are meanings assigned to a certain figure or events in a text? How does it attempt to get readers to accept its constructs? What is the purpose of the text? Whose interests are served by the dissemination of this text? Whose interests are not served? What view of the world is put forth by the ideas in this text? What views are not? What are other possible constructions of the world?".*

[117] No original: "*Challenging the Text, Exploring Identities and Seeing Beyond the Bias*" (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 8).

[118] Quadro original no Anexo A.

[119] Na "Leitura Padronizada", os aprendizes definem o que será lido e como será lido. Por exemplo: ler trechos e predizer conteúdos, ler trechos e discuti-los, ler trechos e resumi-los, etc. Na "Técnica do Marcador", os aprendizes criam marcadores e neles escrevem informações específicas sobre trechos do texto lido. Na técnica "Raízes Conectoras", os aprendizes elaboram inícios/raízes de enunciados e as

	métodos que promovam o engajamento com o texto.	
Estendendo o pensamento dos alunos	Depois de ler, ajude os alunos a estender sua leitura sob uma posição crítica, engajando os em discussões críticas e incentivando-os a se posicionarem criticamente com base no que foi lido.	*Perguntas de pós-leitura:* Quem está no texto / imagem / situação? Quem não está? De quem são as vozes representadas? De quem são as vozes marginalizadas ou desconsideradas? Quais são as intenções do autor? O que o autor quer que o leitor pense? O que um texto / imagem / situação alternativa poderia dizer? Como o leitor pode usar essas informações para promover a equidade?
Reflexão	Na conclusão da aula, reflita sobre a lição ensinada.	*Reflexões do professor:* O que você ensinou? Por que você ensinou isso? O que você achou da aula? Como os alunos reagiram à aula? O que você pretende fazer para continuar ensinando sob uma perspectiva crítica? Que observações ou comentários adicionais você faria?

Fonte: MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. L. *Critical Literacy*: enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic Inc., 2004 (minha tradução).

Como se pode observar, a visão de Letramento Crítico, tanto de Cervetti *et al* (2001) quanto de McLaughlin e DeVoogd (2004), difere da ressignificação de Letramento Crítico proposta por Menezes de Souza (2011a, 2011b). Enquanto os primeiros centram-se nos aspectos ideológicos de um texto, propondo questionamentos como: quais são as intenções do autor? De que formas elas são entrevistas no texto? etc., Menezes de Souza (2011a, 2011b) focaliza o "ler se lendo", sugerindo questionamentos, focalizando o lugar de fala dos leitores, como: por que eu interpreto de uma determinada maneira e não de outra? Por que eu entendo assim? De onde veio essa forma interpretar? etc. Ou seja, as teorias defendidas por esses três autores propõem perceber os aspectos ideológicos presentes no processo de leitura e escrita, sendo que a proposta de Menezes de Souza (op. cit.) vai mais além, já que propõe que o leitor questione até a si mesmo no processo interpretativo, imaginando, por exemplo, como seria sua construção de sentidos para aquele texto caso tivesse outra idade ou outro contexto social – questionamento que julgo bastante pertinente para todo leitor, e mais ainda para o leitor do campo, que normalmente se depara com construções de sentido que levam em conta o contexto urbano em detrimento do rural.

completam utilizando informações do texto lido. Na técnica "Diga Alguma Coisa", os aprendizes fazem comentários sobre as ações dos personagens em determinados trechos do texto.

Nessa mesma linha, Takaki (2016) discute propostas de atividades didático-pedagógicas para o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto brasileiro, baseadas nos princípios teóricos dos letramentos críticos. Além do trabalho linguístico com textos multimodais veiculados na mídia sobre temas diversos, essas atividades, viabilizadas por meio de projetos, apresentam objetivos educacionais mais amplos, visando à promoção do respeito à diferença, à colaboração e à agência. Nas palavras da autora,

> A ideia é que iniciativas relevantes nas aulas possam fazer com que os alunos dos anos iniciais comecem a lidar bem com diferenças sendo solidários, colaborativos e agentes de mudanças para boas convivências, e não apenas aquelas centradas no materialismo e no consumo impulsionadas pela mídia (TAKAKI, 2016, p. 138).

A autora explica que, nos estudos de letramentos críticos, o reconhecimento de que as línguas/linguagens são "produtos de tempos-espaços socialmente localizados" é uma das questões centrais (TAKAKI, 2016, p. 135 - 136). Como exemplos desses tempos-espaços, a autora cita a sala de aula, a qual é constituída por "membros de contextos linguísticos, históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, sujeitos a mudanças, bem diferenciados e muitas vezes incompatíveis" (TAKAKI, 2016, p. 136).

Portanto, concordo com a autora sobre a necessidade de um trabalho educacional que considere a heterogeneidade na sala de aula, objetivando o respeito à diversidade e à diferença. Para Takaki (2016), a incompatibilidade dos contextos e os conflitos decorrentes das relações desiguais de poder que permeiam o trabalho com as línguas/linguagens podem ser vistos como aspectos positivos e produtivos em sala de aula, levando à mudança e à inovação.

> O conflito de forças desiguais pode produzir discussões, acordos, projetos e servir de mola propulsora para passos inovadores e inspiradores. Ao contrário da luta pelo entendimento, a inércia, a omissão e o abandono dos conflitos podem estagnar fluxos sociais, reproduzir as situações desiguais e adiar as resoluções com participação mais democrática (TAKAKI, 2016, p. 136-137).

Nesse processo de educação crítica nas aulas de línguas, o professor assume um papel de mediação na interação dos alunos com textos multimodais diversos, visando ao questionamento de conteúdo, de visões hegemônicas e de experiências disseminados na mídia.

> O professor é o mediador que promove para os alunos oportunidades para que percebam como um dado texto, imagem, propaganda, vídeo ou evento constrói realidades e pressupostos que posicionam as pessoas em lugares mais ou menos privilegiados socialmente (TAKAKI, 2016, p. 144),

Takaki (2016) defende que essa postura crítica do professor diante do trabalho com textos multimodais nas aulas de línguas deve ser constante. Conforme a autora, o hábito do questionamento estimulado por esse tipo de trabalho pode extrapolar os muros da escola e fazer com que os alunos questionem valores hegemônicos e compreendam que suas formas de reconceituar são influenciadas pelo contexto histórico-social no qual estão inseridos. Ademais, a pesquisadora ressalta que, na perspectiva dos letramentos críticos, não se espera que os alunos tenham as mesmas visões do professor. Ao contrário, espera-se que esse trabalho crítico em sala de aula conduza o "professor a interrogar seus próprios letramentos críticos, suas teorias e práticas num fluxo que redistribui poder para novas produções de conhecimentos" (TAKAKI, 2016, p. 155).

Além disso, concordo com Takaki (2016, p. 140) quando aponta que o ensino e aprendizagem de línguas deve estar voltado para um trabalho de inovação crítica que possa modificar a experiência dos alunos e professores, visando "responder por prioridades locais-globais que serão construídas a cada momento". Como mencionado anteriormente, uma das estratégias utilizadas em propostas educacionais baseadas na visão dos letramentos críticos é a do questionamento, a qual contrapõe os valores e as realidades localmente situadas dos alunos e os valores disseminados pela mídia.

Conforme a visão de Takaki (2016), da qual compartilho, a proposta de se trabalhar letramento críticos nas aulas de inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita um espaço para problematizar questões sobre diferença/diversidade e poder por meio do questionamento de conceitos veiculados na mídia. Vale ressaltar que, embora a autora tenha focalizado a discussão de uma proposta de Letramento Crítico nas aulas de inglês do Ensino Fundamental 1, ela pode subsidiar teoricamente o ensino de inglês nas aulas do Ensino Fundamental 2, o qual é o foco desta pesquisa.

No entanto, é importante mencionar que a perspectiva crítica no ensino de línguas, centrada no trabalho com textos multimodais, não se restringe ao ensino básico. Ela poderá orientar, inclusive, o ensino de línguas no contexto de cursos superiores de formação de professores de línguas. Monte Mór (2006) propõe uma abordagem pedagógica no ensino de línguas "com alavancas", discutindo as inter-relações entre imagem, linguagem e interpretação. Para exemplificar isso, podemos tomar como base uma pesquisa feita pela autora, com o objetivo de compreender as estratégias interpretativas utilizadas por estudantes universitários brasileiros de um curso de Letras, na qual ela focalizou a interação desses sujeitos com um filme de arte com uma linguagem

experimental. A autora observou que as interpretações dos estudantes sobre o filme de arte estavam, aparentemente, condicionadas a aspectos socioculturais da formação educacional desses sujeitos e influenciadas por valores e padrões interpretativos da cultura ocidental, valores religiosos e preocupações sócio-históricas e ideológicas.

Para Monte Mór (2006), esses padrões socioculturais não questionados limitam a prática interpretativa desses sujeitos diante de textos multimodais, como o filme utilizado na pesquisa, que misturava linguagem cinematográfica e teatral. Assim, tendo em vista a centralidade da multimodalidade na contemporaneidade, a autora sugere que o trabalho com textos multimodais sob a perspectiva dos estudos de Novos Letramentos e Multiletramentos deva ser incentivado em todos os segmentos escolares, inclusive na educação superior, uma vez que ele pode provocar deslocamentos no *habitus interpretativo* dos estudantes.

Cabe explicar que o conceito de *habitus interpretativo* foi desenvolvido por Monte Mór (2000) em alusão ao termo *habitus linguístico* utilizado por Bordieu (1996). Segundo a autora, Bordieu "vê o *habitus* (linguístico) como uma tendência/um fator que regula a comunicação para que ela ocorra segundo as exigências da situação em que é gerada" (MONTE MÓR, 2007, p. 116). O *habitus interpretativo*, conforme Monte Mór (2007, p. 116) é desenvolvido nos indivíduos "por filtros que são gerados e regulados pelos valores desses poderes dominantes de suas sociedades". Assim, concordo com Monte Mór (2000) quando ela defende que o trabalho de desenvolvimento do olhar, de ampliação da percepção, de expansão interpretativa para a leitura, faça parte do exercício da profissão docente tanto na educação básica quanto na educação de nível superior. Dessa forma, alunos de diferentes faixas etárias e níveis escolares têm a oportunidade de problematizar e reconstruir conceitos e desenvolver novas formas de percepção da realidade.

> A proposta envolve repensar sobre as cenas dos mais variados textos, na medida em que se apresentam visíveis para uns e invisíveis para outros. Não se trata de assumir a capacidade de ver o que se apresenta invisível para muitos como uma potencialidade inata; mas de assumir a necessidade de desenvolver o olhar, de maneira a lhe possibilitar a visibilidade de cenas que, então, lhe pareciam imperceptíveis (MONTE MÓR, 2000, p. 7).

Monte Mór (2000) explica que, para esse tipo de trabalho, os livros didáticos talvez não sejam suficientes, uma vez que são limitados. Assim, propõe incluir nos currículos escolares textos que se aproximem da vivência diária dos alunos, como por exemplo, jornais, revistas, livros, filmes, fatos do cotidiano, etc. Entretanto, caberia aqui a pergunta: que estratégias poderiam ser adotadas, conforme essa proposta pedagógica,

para tornar "visíveis" aos estudantes algumas cenas "invisíveis"?[120]

Numa atividade realizada com estudantes universitários, utilizando um conto de Gabriel Garcia Marques, Monte Mór (2000), num primeiro momento, observando o predomínio de uma interpretação romântica dos alunos sobre o envolvimento amoroso dos personagens principais, propôs, dialogando com a proposta dos letramentos críticos, a problematização do texto por meio de perguntas voltadas ao contexto político brasileiro. O resultado da atividade, segundo ela, foi surpreendente, uma vez que os alunos puderam perceber outras possibilidades de interpretação.

Portanto, o referido estudo corrobora a proposta de que a elaboração de instrumentos para o trabalho interpretativo possa auxiliar a expansão interpretativa dos estudantes. Essa prática pedagógica com "alavancas", voltada para a expansão interpretativa, foi desenhada e sistematizada por Monte Mór (2010), para o contexto da educação de jovens e adultos (EJA) do município de São Paulo. Segundo a autora, o objetivo central dessa proposta educacional de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ao invés de priorizar o conteúdo linguístico e as habilidades linguísticas em língua estrangeira, é desenvolver no indivíduo a compreensão crítica de si e do lugar social de onde ele fala por meio de um trabalho pedagógico em três perspectivas: a pessoal, a comunitária e a global:

> Por meio de sugestões simples a serem trabalhadas em três perspectivas (individual, comunitária e global), as atividades têm o potencial de levar os aprendizes a reflexões sobre outros contextos, pessoas, culturas etc., assim contribuindo com a ampliação das formas de ver o mundo dos alunos, o desenvolvimento da habilidade de construção de sentidos, com a percepção e reflexão do aluno sobre o seu lugar e agência na sociedade (MONTE MÓR, 2018, p. 328).

Segundo Monte Mór (2018), na perspectiva pessoal ou pessoal-comunitária, o aluno é sensibilizado "para a sua relação com seu meio social e grupos sociais aos quais pertence". O aluno usa a língua estrangeira para falar de si e dos colegas, em situações "eu-você" em sala de aula. Geralmente, trabalha-se com questões como: "Qual é a sua opinião sobre X?", "Por que você pensa dessa maneira?", "Você concorda com o seu colega?", "Você gosta de X?", "Por quê?", "Onde você mora?", "Com quem você mora?", "Você trabalha?", "O que você faz diariamente?", etc. Sensibiliza-se o aluno "a perceber e apreciar semelhanças e diferenças entre preferências, atividades, objetivos e valores dele mesmo e de seus pares" (MONTE MOR, 2010, p. 47).

[120] Os termos "visíveis" e "invisíveis" da pergunta remetem ao título de um dos trabalhos de Monte Mór: Visíveis cenas invisíveis: o desenvolvimento do olhar, *Claritas*, São Paulo, n° 6, 2000, p. 65 – 79.

Na perspectiva comunitária, o aluno é sensibilizado para ampliar sua perspectiva em relação aos outros grupos ou coletividades dos quais faz parte. Sensibiliza-se o aluno para o fato de que esses grupos e coletividades apresentam valores e preferências semelhantes e diferentes, que se originam dos contextos e grupos sociais aos quais pertencem. Entretanto, enfatiza-se que a influência do contexto social na formação do estudante como indivíduo e cidadão, e na formação dos outros com os quais convive, tanto em nível pessoal quanto virtual por conta das comunidades de interesse, não é um fator determinístico, mas constitutivo. Trabalha-se com questões como: "O que as pessoas da sua comunidade pensam sobre X?", "E as pessoas da sua idade?", "Você concorda com elas?", "Por que elas pensam de forma diferente a você?", "O que as pessoas mais velhas pensam sobre X?", "Por que elas pensam dessa maneira?", etc.

Na perspectiva global, o aluno é sensibilizado para perceber a heterogeneidade ou a diversidade numa dimensão mais ampla do que a comunitária. Mostra-se que "grupos grandes, como nações, são compostos de grupos diversos menores, procurando desfazer os estereótipos discriminatórios" (MONTE MÓR, 2010, p. 49), tais como: "brasileiros são simpáticos", "ingleses são arrogantes", "americanos são práticos", etc. No Quadro 11, apresento uma representação didática das perspectivas pessoal, comunitária e global, elaborada por Monte Mór (2018, p. 331).

Quadro 11 - Representação didática das perspectivas pessoal, comunitária e global

Perspectivas		
Individual	**Comunitária**	**Global**
Como você descreve o local onde mora?	Como outras pessoas que moram ali descrevem esse mesmo local?	Que diferenças você observa entre esse local e outro similar em outras regiões / países?
O que você pensa sobre tópico X?	O que outras pessoas de sua família / bairro pensam sobre esse tópico X? Pesquise.	O que pessoas de outras regiões brasileiras / outros países pensam sobre tópico X? Pesquise.
Você concorda com a opinião do colega?	Descubra o que outras pessoas em seu bairro ou em outros grupos pensam sobre sua opinião / opinião de seu colega.	Pesquise outras perspectivas (de outras regiões, países, culturas) sobre essa opinião / tema.

Fonte: Monte Mór (2018, p. 331)

Outra proposta pedagógica que pode subsidiar o trabalho docente nas aulas de línguas em diálogo com os estudos supracitados é a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), que vou apresentar aqui brevemente. Sistematizada no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, ela foi desenvolvida, segundo seus

idealizadores, visando lidar com a multiplicidade de modos de produção de sentidos e a diversidade linguística e cultural na sociedade contemporânea.

No entanto, Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2015) propõem uma ressignificação da aplicação dessa pedagogia de caráter didático. A proposta inicial, concebida pelo *New London Group*, do qual participavam, além de Cope e Kalantzis, outros especialistas na área de letramentos, sugeria quatro dimensões ou orientações no processo de aprendizagem: a prática situada (*situated practice*), a instrução situada (*overt instruction*), a abordagem crítica (*critical framing*) e a prática transformadora (*transformed practice*)[121]. Essas orientações, vale apontar, não foram originalmente pensadas para serem trabalhadas de forma linear, hierarquizada, mas, dependendo da especificidade do contexto, de forma justaposta ou separadamente. Essa categorização foi revista no projeto intitulado *Learning by Design*[122], sendo as dimensões/orientações originais ressignificadas como ações ou processos de conhecimento. Segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 1), esse novo projeto focaliza "a ação ao invés da cognição - não o que sabemos, mas as coisas que fazemos para saber".

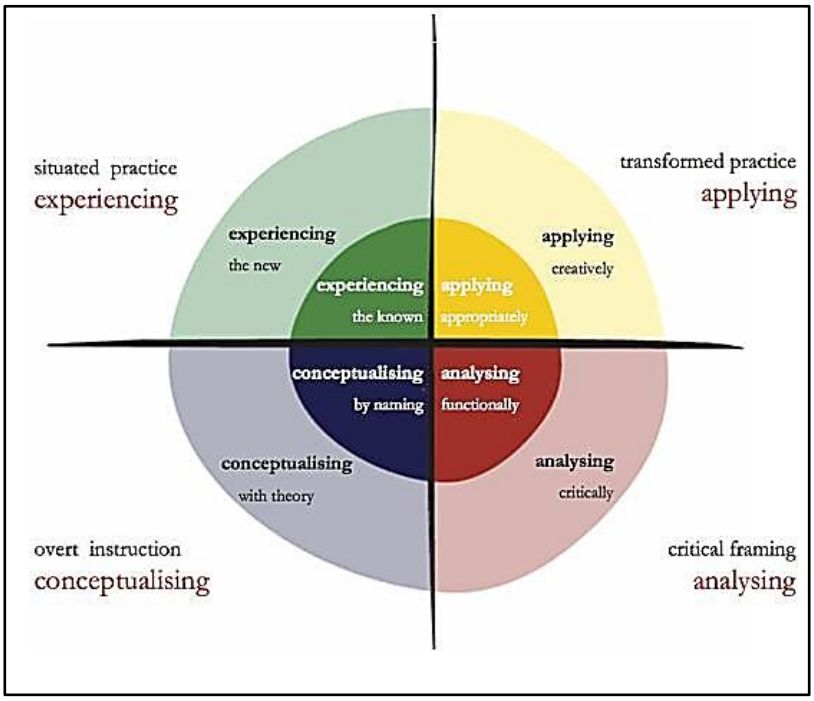
Nessa nova configuração da Pedagogia dos Multiletramentos (Figura 1), a prática situada é redesignada por "experiências com o novo" (*experiencing the new*) e "experiências com o conhecido" (*experiencing the known*)[123]. Cope e Kalantzis (2015) explicam que, quando os aprendizes experienciam o conhecido, eles trazem seu conhecimento de mundo, suas experiências e seus interesses para o contexto de aprendizagem. Ao experienciar o novo, eles são expostos ao que não lhes é familiar, a novas informações ou experiências no seu contexto de aprendizagem. A instrução situada é reconfigurada como "conceituação categórica" (*conceptualising by naming*) e "conceituação teórica" (*conceptualising with theory*). Ao nomear conceitos, os aprendizes identificam as diferenças e as semelhanças entre as coisas e as categorizam com nomes abstratos e, ao teorizar sobre elas, eles sistematizam explicitamente o conhecimento produzido e fazem generalizações.

A abordagem crítica é renomeada como "análise funcional" (*analysing functionally*) e "análise crítica" (*analysing critically*). A primeira implica raciocinar, fazer inferências, deduzir, estabelecer relações de causa-efeito e analisar conexões lógicas, e a segunda envolve fazer avaliação crítica dos interesses dos participantes no processo de

[121] Para me referir a esses termos em inglês, utilizo a tradução em português de Rocha (2010).
[122] Uma possível tradução seria "aprendendo por projeto".
[123] Utilizo a tradução de Duboc (2015) para esses conceitos.

comunicação. Por fim, a prática transformadora é reconfigurada como "aplicação apropriada" (*applying appropriately*) e "aplicação criativa" (*applying creatively*). Na primeira, o conhecimento produzido pelo aprendiz é aplicado de maneira previsível ou típica em um contexto específico. Na segunda, o conhecimento produzido é aplicado de forma imprevisível ou criativa, ou seja, ele é adaptado para um contexto diferente ou não familiar, sendo esta última aplicação, a meu ver, a mais adequada a um trabalho mais contextualizado e mais significativo em sala de aula, conforme propõem as teorias dos Multiletramentos.

Figura 1 - Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Cope e Kalantzis (2015)

Em diálogo com as propostas teóricas do *Learning by Design* e de Letramento Crítico, Duboc (2012, 2015) propõe um trabalho educacional sob o viés de perspectivas críticas com a implementação de ciclos de ação pedagógica, com o objetivo de ressignificar o ensino da língua inglesa no contexto universitário de formação de professores. A proposta, intitulada pela autora de "atitude curricular", defende ações desenvolvidas nesse contexto por meio das propostas teóricas mencionadas, visando atender às novas demandas da sociedade contemporânea, postas principalmente pela globalização e pelas novas tecnologias digitais de comunicação.

A autora salienta que a proposta não é uma mudança "radical" nos currículos de instituições educacionais, mas nas atitudes curriculares, nas brechas do cotidiano escolar de educadores e formadores de professores de línguas.

> É uma atitude transformadora que ocorre nas brechas da sala de aula, ou seja, naqueles muitos momentos frutíferos que emergem dos dizeres ou fazeres dos alunos, do livro didático, das notícias na mídia, dos acontecimentos na cidade ou no bairro, enfim, de todo e qualquer evento ou experiência do entorno escolar (DUBOC, 2015, p. 8).

Os ciclos de ação propostos pela pesquisadora apresentavam como objetivo a desconstrução ou problematização de temas, observações e opiniões dos alunos que emergiram durante a realização das práticas pedagógicas em sala de aula. Como exemplo de temas que surgiram nas aulas observadas durante a pesquisa, a autora cita exclusão, pureza, consenso, estabilidade, estereótipo, homogeneidade e generalização. Concordo com a autora que esse agir nas brechas, provocando mudanças importantes na visão do que é ensinar e aprender, e construir conhecimento por meio de outras visões de mundo que não se prendam a estereótipos e generalizações, mostra-se uma proposta plausível e que pode contribuir muito no contexto de ensino do campo.

Embora as propostas de trabalho docente apresentadas nesta seção sejam distintas em determinados aspectos, tais como o foco dos questionamentos e o contexto e o perfil de alunos para os quais elas foram concebidas, é possível afirmar que elas apresentam pontos de confluência, visto que se fundamentam em abordagens críticas de letramentos, as quais compartilham visões similares de língua e linguagem e de ensino de línguas (Quadro 12). Por fim, é importante mencionar que essas propostas didático-pedagógicas guiaram o desenho dos ciclos de ação pedagógica desenvolvidos na fase interventiva/colaborativa desta pesquisa, os quais serão apresentados mais adiante.

Quadro 12 - Resumo das propostas didático-pedagógicas

Autores	**Objetivo da proposta didático-pedagógica**
Cervetti *et al* (2001)	Transformar práticas discursivas por meio de perguntas crítico-reflexivas na leitura de textos.
McLaughlin e DeVoogd (2004)	Trabalhar criticidade na leitura de textos por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.
Menezes de Souza (2011a, 2011b)	Trabalhar a diferença, o dissenso e o conflito de interpretações em sala de aula por meio de perguntas norteadoras.
Takaki (2016)	Desenvolver a formação da cidadania crítica por meio de questionamento de conteúdo, visões hegemônicas e experiências disseminadas na mídia.

Monte Mór (2000, 2006, 2007, 2010, 2015, 2018)	Desenvolver o olhar, ampliar a percepção crítica, expandir a interpretação na leitura de textos multimodais sob as perspectivas individual, comunitária e global.
Cope e Kalantzis (2005, 2015)	Trabalhar diferentes dimensões no processo de aprendizagem: "experienciar o novo" (*experiencing the new*), "experienciar o conhecido" (*experiencing the known*), "nomear conceitos" (*conceptualising by naming*) e "teorizar" (*conceptualising with theory*), "analisar funcionalmente" (*analyzing functionally*), "analisar criticamente" (*analyzing critically*), "aplicar apropriadamente" (*applying appropriately*) e "aplicar criativamente" (*applying creatively*).
Duboc (2012, 2015)	Desconstruir ou problematizar temas emergentes da realidade de estudantes por meio de ciclos de ação pedagógica, envolvendo as seguintes etapas: experiências com o conhecido, experiência com o novo, conceituação e categorizações, conexões globais e locais, expansão de perspectivas e transformações.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, foram problematizadas questões acerca das concepções de língua e linguagem e de ensino de línguas na contemporaneidade. Inicialmente, foram discutidas as noções de alfabetização e letramento. Vimos que, enquanto a noção de alfabetização se relaciona a saber codificar e decodificar um código linguístico, o conceito de letramento é mais amplo. Além de saber ler e escrever o código linguístico, é preciso usá-lo socialmente em situações nas quais ele é exigido. Ou seja, a leitura e a escrita são práticas iminentemente sociais e precisam ser vistas como tais nas práticas educacionais.

Em um segundo momento, foram discutidas as três gerações de estudos de letramento no contexto brasileiro: a primeira geração, influenciada pelas discussões de Paulo Freire sobre métodos de alfabetização nos anos 1960; a segunda geração, influenciada pelos estudos de Brian Street no final dos anos 1980 e início dos anos 1990; e a terceira geração, influenciada pelos estudos sobre Novos Letramentos e Multiletramentos / Novas aprendizagens de autores como os do *New London Group* no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Foi apontado que a visão de letramentos (e não mais, de letramento, na sua forma singular) da terceira geração reflete um momento histórico em que novas formas de produção de sentidos deslocaram a posição de centralidade da escrita dos séculos anteriores. Kalantzis e Cope (2012) denominaram esse momento histórico de terceira globalização da linguagem. Segundo os autores, a primeira globalização estaria relacionada ao momento histórico no qual as primeiras línguas eram usadas para comunicação antes do advento da escrita há cerca de 100.000 anos e a segunda estaria relacionada à emergência da escrita em diferentes lugares do mundo há cerca de 5.000

anos.

Em um terceiro momento, foram apresentados e discutidos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico), visto que subsidiaram a análise dos dados gerados nesta pesquisa. Foi apontado que esses estudos ampliam a visão de letramento da segunda geração, posto que focalizam novos usos da linguagem na sociedade contemporânea. Além disso, foram discutidas diferentes concepções de Letramento Crítico e a interface destas com o trabalho docente. Embora tenha sido possível observar como ponto convergente nessas concepções a utilização de questões crítico-reflexivas no trabalho pedagógico, alguns dos estudos apresentados priorizam aspectos ideológicos do texto, enquanto outros focalizam o lugar de fala dos leitores e a importância do papel dos professores no processo educativo.

Em seguida, foi discutida a educação na contemporaneidade, destacando uma visão de Letramento Crítico que destaca a importância da dimensão ética do processo educativo. Mais especificamente, foi apontado que, nessa perspectiva, é importante que o trabalho docente vise à educação de estudantes com vistas a aceitar e respeitar a diferença, a diversidade e o conflito de interpretações.

Por fim, foram apresentadas e discutidas práticas didático-pedagógicas para ensino de línguas em diferentes contextos pedagógicos, baseadas nos letramentos críticos. Como apresentado, essas práticas pedagógicas, focalizando o trabalho com textos multimodais que circulam na mídia, objetivam problematizar, em sala de aula, questões de ideologia e poder e desenvolver a criticidade e a agência dos estudantes.

CAPÍTULO 4

QUESTÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordo as estratégias metodológicas e o contexto deste estudo. Em um primeiro momento, fundamentos teóricos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico são discutidos. Cabe frisar que, embora a etnografia tenha se destacado como a principal fonte de geração de dados neste estudo, pesquisa documental e bibliográfica foi realizada, visando responder às perguntas orientadoras e as perguntas de pesquisa. Em um segundo momento, apresento as estratégias metodológicas adotadas: as etapas da geração de dados e os procedimentos para a realização dessas etapas. Em seguida, o contexto da pesquisa é apresentado: o Vale do Jequitinhonha, o distrito rural de Mendanha e a escola do meio rural pesquisada. Após essa contextualização, são apresentados os perfis dos colaboradores: o professor de inglês e os estudantes do Ensino Fundamental 2 da instituição escolar em foco.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob o título provisório de "Ensino e Aprendizagem de Inglês no Contexto de uma escola do Campo", no mês de maio 2017 e aprovada no mês de julho daquele mesmo ano. O número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) do projeto de pesquisa é 67865417.0.0000.5561.

4.1 A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica

Conforme Chizzotti (2010a), o modelo qualitativo de pesquisa em ciências humanas e sociais se fundamenta em pressupostos teóricos distintos aos do modelo experimental positivista, já que não privilegia a regularidade, a estabilidade e a relação de causalidade dos fenômenos da natureza. Segundo o autor,

> Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais, foi questionada pelas pesquisas que se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais (CHIZZOTTI, 2010a, p. 78).

Chizzotti (2010a, p. 78) explica que essas pesquisas, ao não focalizar a mensuração de aspectos quantitativos e ao valorizar aspectos qualitativos dos fenômenos, "expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social". Como apontado pelo autor, na abordagem qualitativa, não se objetiva à verificação das regularidades, mas

> [...] à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 2010a, p. 78).

Prodanov e Freitas (2013, p. 70) apontam que, neste tipo de abordagem, "há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números". Para os autores, em contraste com as pesquisas quantitativas, as quais se baseiam na utilização de métodos e técnicas estatísticas para descrever a relação causa-efeito entre fenômenos e verificar hipóteses sobre eles, nas pesquisas qualitativas, os fenômenos são registrados e interpretados para que, posteriormente, significados sejam atribuídos a eles.

> Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados[124] (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 70).

No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa objetivou desenvolver análises de cunho etnográfico e interpretativista (ANDRÉ, 2012). Nas palavras de Chizzotti (2010b, p. 28), as pesquisas designadas de qualitativas, "usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem". Cabe ressaltar que, nesse processo de atribuição de múltiplos significados, estão incluídas as percepções do pesquisador sobre o evento.

Sobre a geração de dados, concordo com a explicação de Chizzotti (2010a, p. 89) de que ela "não é um processo cumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos", mas sim que se trata de um processo que acontece no

[124] Devido à natureza desta pesquisa e do seu referencial teórico, ao invés de usar o termo "coleta de dados", utilizo o termo "geração de dados".

decorrer da pesquisa de forma iterativa, num movimento contínuo de idas e voltas nas diversas etapas da pesquisa e na interação com os sujeitos.

No que concerne ao tipo de pesquisa qualitativa, foi selecionado, neste trabalho, o estudo de caso de cunho etnográfico, o qual pressupõe a análise de um contexto específico a partir do qual podem ser inferidos conhecimentos pertinentes a situações ou contextos análogos. Na presente pesquisa, a unidade de caso se define pelo conjunto de práticas construídas na interação entre pesquisador e colaboradores no contexto da escola do meio rural focalizada. Conforme André (2012), o estudo de caso etnográfico no contexto escolar apresenta as seguintes vantagens:

> [...] a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. [...] sua capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. [...] sua capacidade heurística, isto é, por oferecer *insights* e conhecimentos que classifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências (ANDRÉ, 2012, p. 52-53),

Sobre esse tipo de pesquisa, André (2012) aponta que a etnografia na área da educação popularizou-se no Brasil na década de 1980. Nesse período, havia o predomínio de trabalhos objetivando a descrição de atividades de sala de aula e das representações dos atores escolares. Conforme André (2012, p. 41), o uso da etnografia no estudo da prática escolar se justifica pelo fato de que "a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária". Com essa finalidade, são utilizados com mais frequência nesse tipo de pesquisa, a observação participante e as entrevistas intensivas, instrumentos que são discutidos mais adiante.

No entanto, adverte André (2012), a etnografia da prática escolar não pode se restringir a uma mera descrição do que se passa no seu cotidiano, devendo ir além. Concordo com a autora que é importante adotar um referencial teórico para subsidiar a análise e a interpretação dos dados, levar em consideração o contexto sociopolítico e cultural em que a escola está inserida e tentar envolver um processo de reconstrução da prática escolar (ANDRÉ, 2012).

Moita Lopes (1996) afirma que a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica é uma tendência na área de pesquisa de ensino e aprendizagem de línguas. Como instrumentos utilizados nesse tipo de pesquisa, o autor destaca a participação do

pesquisador como observador participante, a escrita de diários, a realização de entrevistas com professores e alunos e a gravação de aulas em áudio e/ou vídeo. Com esse tipo de pesquisa, objetiva-se descobrir:

> a) o que está acontecendo nesse contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986) (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Desse modo, tenho a mesma visão de Moita Lopes (1996) quando o autor conclui que, na pesquisa etnográfica, não se parte de categorias preestabelecidas, ou seja, categorias de análise não são definidas *a priori*, de fora para dentro, mas a partir de uma questão de pesquisa que orientará o estudo. No caso desta pesquisa, a problematização do ensino de língua estrangeira no contexto da escola do meio rural será o ponto de partida para a análise do contexto e das interações dos participantes no decorrer do estudo e para a elaboração de categorias de análise.

4.2 Estratégias metodológicas

Neste estudo, a fase de geração de dados teve a duração de doze meses e apresentou duas etapas: a observação participante e a fase de intervenção/colaboração[125]. A primeira etapa, com duração de seis meses, foi realizada no período de agosto de 2017 a janeiro de 2018. Nessa fase, foram observadas 42 aulas de inglês das turmas de ensino fundamental 2 com a duração de 50 minutos: 16 aulas do 6° ano, 13 aulas do 8° ano e 13 aulas do 9° ano[126]. Durante as observações realizadas, anotações foram registradas no diário de campo e nos formulários de observação de aula (Apêndice A).

A segunda etapa, com duração de seis meses, foi realizada no período de fevereiro a julho de 2018. Nessa etapa, visando aprofundar a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto pesquisado, foi realizado um trabalho de

[125] Neste trabalho, o termo "colaboração" é usado junto ao termo "intervenção", que remete à ideia de uma ação de "fora para dentro". Embora esse termo seja mais comumente utilizado em pesquisas onde se visa efetuar transformações no contexto pesquisado por meio de ações implementadas, o termo "colaboração" parece estar mais em consonância com o referencial teórico da Educação do Campo e dos estudos de letramentos críticos, discutidos neste trabalho. Convém lembrar que essas perspectivas teóricas pressupõem o protagonismo dos sujeitos na construção de conhecimento e na transformação social.

[126] Por não haver matrículas suficientes de estudantes no início do período letivo de 2017, não foi ofertada turma do 7° ano.

caráter interventivo/colaborativo em parceria com o professor-colaborador[127]. Esse trabalho consistiu na elaboração de planos de ensino e de aulas, assim como sequências didáticas e avaliações escritas, sob o viés das perspectivas teóricas discutidas nesta pesquisa. É importante mencionar que as aulas foram ministradas por este pesquisador, sendo observadas pelo professor-colaborador. No total, foram ministradas 78 aulas com a duração de 50 minutos: 26 aulas no 6° ano, 25 aulas no 7° ano e 27 aulas no 9° ano.

Cabe frisar que os objetivos dessa prática interventiva/colaborativa foram: 1) pensar, conjuntamente com o professor-colaborador, que tipos de práticas poderiam ser propostas em sala de aula para trazer a oportunidade do contato com e da interação em língua inglesa de forma mais significativa e reflexiva para as pessoas do campo, com base nos pressupostos teóricos discutidos neste estudo; e 2) promover reflexão crítica sobre quais seriam os desdobramentos dessas práticas pensadas em conjunto nesse contexto. A escolha de que este pesquisador administraria as aulas foi conjunta com o professor-colaborador e se deveu simplesmente ao fato de o pesquisador estar mais familiarizado com as teorias que embasam este estudo.

É possível afirmar que esse formato de observação de práticas no contexto pesquisado, frequentemente utilizado na pesquisa-ação, possibilitou o conhecimento da realidade de sala de aula e uma possível transformação das percepções dos sujeitos participantes sobre ela. Tanto o pesquisador quanto o professor-colaborador buscaram não somente a observação das práticas do outro, mas também a auto-observação. Embora a reflexão abaixo de Franco (2004) se refira especificamente à metodologia da pesquisa-ação, ela reflete a estratégia metodológica adotada neste estudo:

> Para análise e avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões. (FRANCO, 2004, p. 500).

É importante mencionar que, durante a fase de geração de dados, além da observação de aulas e das ações interventivas/colaborativas, foram realizados 23

[127] A proposta inicial deste estudo era adotar a metodologia da pesquisa-ação colaborativa e, portanto, convidar o professor de inglês colaborador para participar da elaboração da proposta interventiva/colaborativa. No entanto, essa participação mais efetiva do docente exigiria que ele conhecesse com certa profundidade o aporte teórico dos estudos de letramentos que subsidiou a referida proposta. Assim, considerando que não haveria tempo suficiente para que o professor-colaborador pudesse fazê-lo, optei por realizar uma pesquisa etnográfica de caráter interventivo/colaborativo, assumindo o professor-colaborador o papel de leitor crítico no processo de construção da proposta educativa.

encontros do pesquisador com o professor-colaborador. Esses encontros, com a duração média de 30 minutos, foram realizados no final do turno da manhã, após a última aula do professor-colaborador. Na fase de observação, o objetivo desses encontros foi refletir sobre as práticas realizadas pelo professor-colaborador em sala de aula e, na fase interventiva/colaborativa, refletir sobre as aulas preparadas e ministradas em sala de aula por este pesquisador com a observação do professor-colaborador, visando avaliar a proposta educativa e sugerir possíveis redirecionamentos.

4.3 Instrumentos de pesquisa

Nesta seção, apresento e discuto os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo. São eles: observação direta ou participante, entrevista, história de vida e produções escritas.

4.3.1 Observação direta ou participante

Conforme Chizzotti (2010a, p. 90), a observação direta ou participante "é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista". O autor explica que, nesse tipo de observação, "o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos" (CHIZZOTTI, 2010a, p. 90-91). Nesta pesquisa, a interação entre o pesquisador e o professor-colaborador foi promovida ao longo da fase de geração de dados, tanto na etapa de observação de aulas, como na fase interventiva / colaborativa, em que planos de ensino e de aula foram elaborados e implementados por este pesquisador e avaliados por ambos.

No que tange ao registro das observações, Chizzotti (2010a, p. 91) recomenda que ele "deve conter todas as informações sobre as técnicas, os dados, o desenrolar do cotidiano da pesquisa, as reflexões de campo e as situações vividas (percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatias etc.) que ocorreram no curso da pesquisa". Neste estudo, para registro das observações, conforme sugerido por Franco (2004), foi utilizado um diário de campo, também chamado de diário de bordo, adaptado de acordo com os objetivos definidos. Como apontado anteriormente, além do diário de campo ou

de bordo, foi utilizado um formulário de observação de aulas (Apêndice A), com os seguintes itens:

a. A descrição das atividades realizadas;
b. A descrição dos procedimentos realizados;
c. A relação dos materiais didáticos utilizados;
d. O registro do tempo de execução de cada atividade;
e. O registro de comentários do professor-colaborador e dos estudantes participantes;
f. O registro de reflexões do pesquisador sobre tópicos concernentes às aulas.

Essas descrições e registros possibilitaram uma visão e compreensão mais amplas sobre a abordagem utilizada no ensino e aprendizagem de inglês na escola, o que contribuiu para o desenho da proposta interventiva/colaborativa, realizada na segunda fase da pesquisa.

4.3.2 Entrevista

Sobre a entrevista, concordo que se mostra um procedimento metodológico relevante e adequado para se obter informações sobre determinado tema ou problema, sendo, por isso, bastante utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa. Neste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor-colaborador, contendo perguntas abertas e fechadas com o objetivo de conhecer a trajetória acadêmica e profissional do professor-colaborador (Apêndice B). Cabe explicar que o objetivo da entrevista não foi gerar dados sobre questões mais subjetivas relacionadas ao tema da pesquisa, tais como a visão de língua/linguagem e ensino de línguas estrangeiras do professor. As percepções do professor-colaborador sobre esses e outros temas foram discutidas com mais profundidade nos encontros de planejamento e avaliação após as aulas de inglês.

4.3.3 História de vida

A definição de Chizzotti (2010a, p. 95) sobre a história ou relato de vida como "um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida

pessoal de um ou vários informantes" me parece bastante adequada. O autor aponta que "a história de vida ou relato de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida". (CHIZZOTTI, 2010a, p. 95). O autor explica que o uso de narrativas autobiográficas como instrumento de geração de dados tem evoluído de forma crescente nas pesquisas de cunho qualitativo:

> A partir dos anos 60, a história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto. No contexto da pesquisa, tende a romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações pessoais e definir-se como relatos práticos das relações sociais (CHIZZOTTI, 2010a, p. 96).

Nesta pesquisa, solicitei ao professor-colaborador que elaborasse uma narrativa autobiográfica sobre sua trajetória docente desde o seu primeiro contato com a língua inglesa até aquele momento (Anexo B). Com esse instrumento, tive o objetivo de identificar como esse profissional vê a si mesmo e as suas práticas e, assim, construir sentidos sobre aspectos de sua identidade profissional e a relação destes com a língua inglesa e o ensino e aprendizagem dessa língua no contexto do campo. Cabe explicar que esses objetivos não foram mencionados na aplicação do instrumento, visto que se esperava gerar dados por meio de um depoimento mais espontâneo.

4.3.4 Produções escritas

Durante a fase interventiva / colaborativa, os estudantes participantes elaboraram produções escritas e avaliativas em diferentes momentos. Esses textos objetivaram:

a. Conhecer o perfil dos estudantes;
b. Conhecer a visão dos estudantes sobre a língua inglesa;
c. Conhecer a visão dos estudantes sobre o ensino dessa língua estrangeira no contexto estudado;
d. Conhecer a visão dos estudantes sobre as novas tecnologias digitais de informação e comunicação;
e. Identificar se os estudantes têm acesso a essas tecnologias e, se sim, com que frequência e finalidade elas são utilizadas por eles;

f. Conhecer a opinião dos estudantes sobre a proposta de educação linguística em língua estrangeira desenvolvida na etapa interventiva/colaborativa.

Essas produções escritas e avaliativas permitiram gerar informações sobre o processo construído ao longo da pesquisa, favorecendo a reflexão crítica sobre as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas aulas de inglês da escola e na fase interventiva/colaborativa da pesquisa.

4.4 O contexto da pesquisa

Nesta seção, os contextos macro e micro da pesquisa são apresentados: o Vale do Jequitinhonha, o distrito de Mendanha e a Escola Municipal Girassol[128], onde a pesquisa foi realizada.

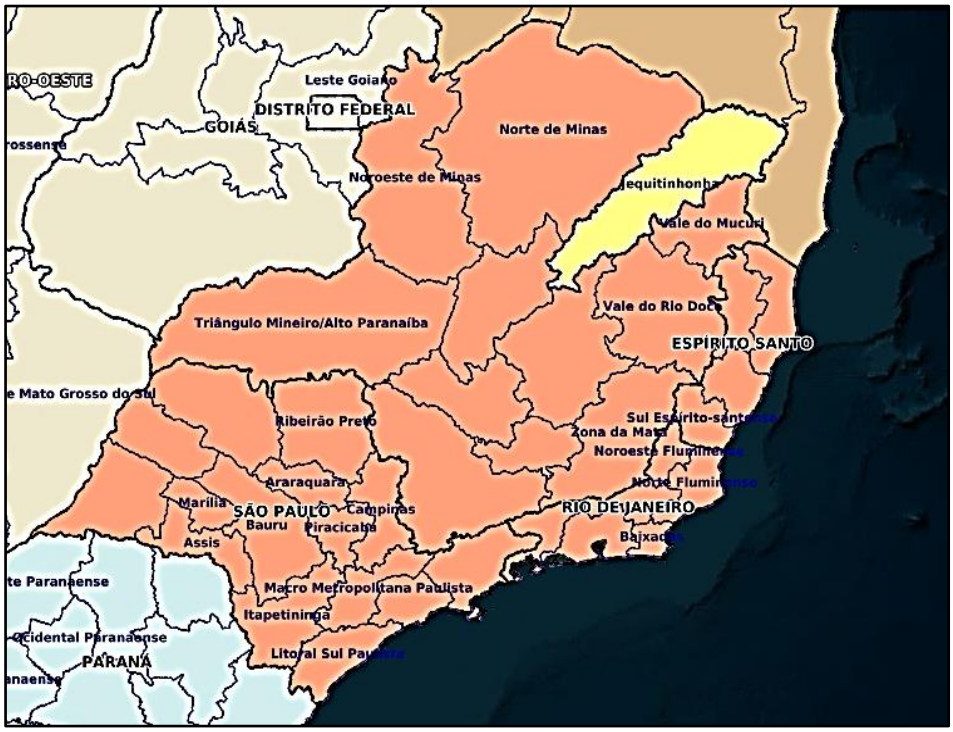
4.4.1 O Vale do Jequitinhonha

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada no meio rural do Vale do Jequitinhonha. Essa região, oficialmente denominada mesorregião[129] do Jequitinhonha, está situada no nordeste do estado de Minas Gerais e se estende até o sul da Bahia (Figura 2).

[128] Nome fictício para preservar o nome verdadeiro da escola.

[129] O conceito de mesorregião é utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para descrever regiões dentro de um mesmo estado da federação que apresentam municípios com a mesma identidade regional, construída ao longo do tempo pela população que aí se formou (BRASIL, 1990).

Figura 2 - Localização geográfica da mesorregião do Vale do Jequitinhonha



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <http://www.estatgeo.ibge.gov.br/mapa/mapa.html?ni=8&ui=3103&nz=3&uz=31&nm2=1&nm3=1&nm8=1>. Acesso: 06 ago. 2019.

Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2013c), Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do país, com 19.597.330 habitantes, apresentando uma densidade populacional de 33,41 hab./km². Embora apresente um IDH-M[130] de 0,77 (PNUD, 2013)[131], índice considerado alto, e o terceiro maior PIB estadual do país, estimado em cerca 386 bilhões de reais, a distribuição *per capita* de 19,5 mil reais coloca Minas Gerais na décima posição no país (BRASIL, 2011b), o que evidencia a má distribuição de renda no estado e as consequentes desigualdades regionais.

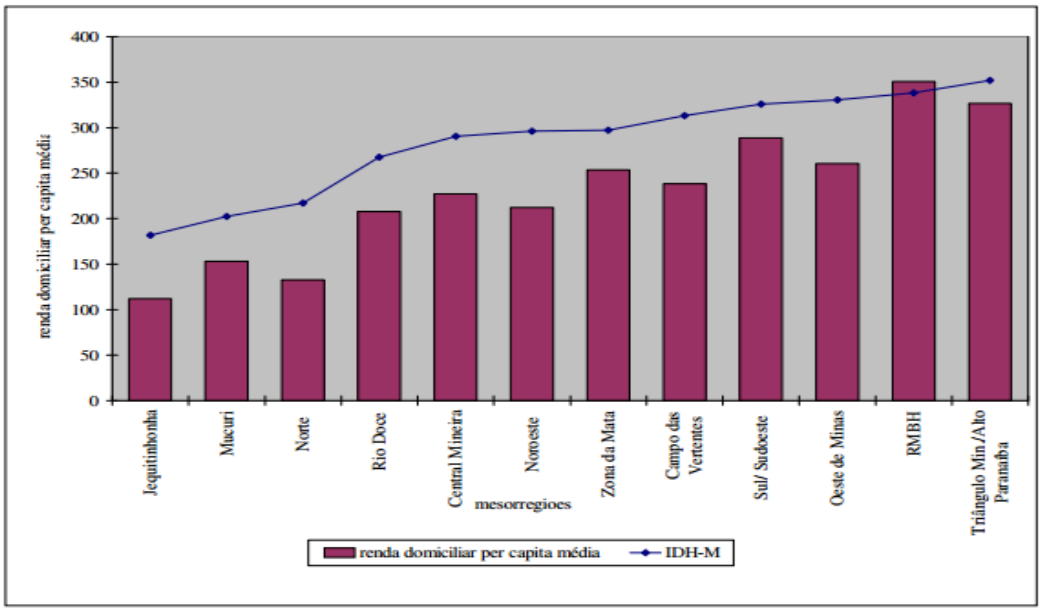
O Vale do Jequitinhonha pode ser considerado um exemplo das disparidades regionais socioeconômicas do estado. Como podemos observar na Figura 3, que compara

[130] Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (s/d), o IDH-M (Índice Municipal de Desenvolvimento Humano) foi criado pelo Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) para medir a qualidade de vida das populações e leva em consideração no seu cálculo dados e indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade social. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/perguntas_frequentes/#19>. Acesso em: 07 jul. 2017

[131] Conforme PNUD (2013), as faixas classificatórias de desenvolvimento humano são as seguintes: muito baixo índice de desenvolvimento de 0 a 0,499; baixo de 0,500 a 0,599; médio de 0,600 a 0,699; alto de 0,700 a 0,799 e muito alto acima de 0,800.

a renda domiciliar *per capita* média e o IDH-M das mesorregiões mineiras, o Vale do Jequitinhonha, na primeira década do ano 2000, com uma população estimada de 694.110 habitantes, apresentava o mais baixo índice do estado, além da baixa densidade demográfica de 13,8 hab./km², muito abaixo da média do estado (UFVJM, 2012).

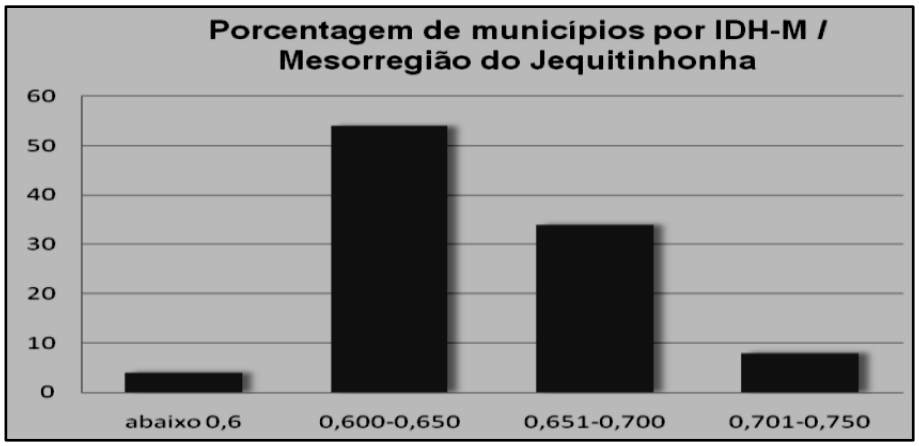
Figura 3 - Renda Domiciliar per capita e IDH-M nas mesorregiões de Minas Gerais



Fonte: SIMÃO (2009, p.46).

Um panorama do IDH - M da mesorregião do Jequitinhonha é apresentado na Figura 4. Na representação gráfica, observa-se um elevado percentual de municípios com IDH-M na faixa de 0,600 a 0,650, considerada média, mas muito inferior à média do estado, a qual atinge a faixa de alto desenvolvimento humano, com índice de 0,77, de acordo com dados do PNUD (2013).

Figura 4 - Porcentagem de municípios por faixa de IDH-M na mesorregião do Jequitinhonha



Fonte: UFVJM (2012, p. 25)

Os baixos indicadores sociais e econômicos da região relacionam-se com o seu processo de povoamento, iniciado no século XVII e consolidado no século XVIII durante os ciclos do ouro e diamante (UFVJM, 2012). Hoje em dia, a economia da região se baseia na mineração, pecuária de corte, produção de artefatos de pedras, artesanato, plantações de eucalipto, produção de frutas, exportação de cachaça e de pedras preciosas. A indústria ainda é precária e não conta com mão de obra qualificada (UFVJM, 2012). Apesar dos baixos indicadores sociais e econômicos e de carregar sobre si o estigma da carência social, essa região apresenta uma grande diversidade cultural (UFVJM, 2012). Destacam-se, no Vale do Jequitinhonha, entre as manifestações culturais, grupos folclóricos, conjuntos arquitetônicos históricos e artesanato regional em cerâmica, bambu, madeira, algodão e palha (NASCIMENTO, 2009).

4.4.2 O distrito de Mendanha

Mendanha, o distrito de Diamantina onde a escola municipal está localizada, situa-se a cerca de 25 km da sede, a maior cidade do alto Jequitinhonha[132]. Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2010b), a população de Mendanha é de 639 habitantes e apresenta uma

[132] O Alto Jequitinhonha é uma das subdivisões do vale. Mais próxima à capital do estado, é a região que apresenta os melhores indicadores sociais e econômicos. As outras subdivisões são o Médio Jequitinhonha, região situada no meio do vale, e o Baixo Jequitinhonha, região do vale mais próxima do sul da Bahia.

densidade demográfica de 4,29 habitante/km2[133].

Mendanha, fundada no ano de 1729, teve um importante papel na história da região do alto do Jequitinhonha. O seu nome se deve ao seu fundador, o padre Antônio Mendanha de Souto Mayor, que, na época, era dono de uma sesmaria situada às margens do Rio Jequitinhonha, onde surgiu o povoado. Nesse período, o local era ponto de tropeiros e de grande extração de ouro e diamantes, onde trabalhavam cerca de mil escravos, segundo relatos do viajante inglês John Mawe, o qual visitou a região entre os anos de 1809 e 1810 (Arquivo da Escola Profa. Ana Célia de Oliveira Souza *apud* FERNANDES, 2016, p. 3).

Hoje em dia, como a maioria das comunidades da região do Jequitinhonha, o povoado sofre de problemas relacionados ao êxodo populacional. Conforme relatos de moradores, houve intensa migração no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, principalmente com a interdição da atividade garimpeira sem a devida autorização, concessão ou licença, a qual foi estabelecida por meio da Lei 7.805/1989 (BRASIL, 1989). Assim, o garimpo artesanal de diamantes, a principal atividade econômica do Alto do Jequitinhonha até o final dos anos 1980, foi, aos poucos, diminuindo.

Com a saída das empresas mineradoras da região, houve falta de trabalho, principalmente no meio rural, o que acarretou aumento na migração para outras regiões do estado e do Brasil, tais como os municípios vizinhos integrantes da bacia do São Francisco e do Mucuri, leste de Minas, região metropolitana de Belo Horizonte, Mato Grosso do Sul, Goiás, Mato Grosso, Rondônia e Distrito Federal (MATOS; GARCIA, 2010).

Conforme Matos e Garcia (2010), no período de 1980 a 2007, observou-se uma falta de homens e mulheres nas idades ativas na região, indicando que o êxodo de adultos ainda se mantinha forte. Em consequência, houve uma significativa redução da taxa de fecundidade da região no período de 2000 a 2007. Segundo relatos de moradores locais, nos dias de hoje, a população ativa do distrito trabalha na cidade de Diamantina, em pequenas lavouras, comércio, restaurantes, pousadas e receptivos familiares que atendem a turistas sazonais da região, o que pôde ser verificado com a realização do levantamento do perfil dos pais e mães dos estudantes do Ensino Fundamental 2 da escola pesquisada.

[133] A densidade demográfica de Mendanha é considerada muito baixa, tendo em vista as densidades demográficas do estado de Minas Gerais e Diamantina, 30.46 habitantes/km2 e 11.79 habitante/km2, respectivamente (BRASIL, 2010b).

4.4.3 A Escola Municipal Girassol

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (Escola Municipal Girassol, 2016), a data de sua fundação é desconhecida. Por volta de 1950, a instituição funcionava em prédio cedido pela comunidade e, em 1954, passou a funcionar em prédio próprio. Nesse período, a escola era estadual e atendia estudantes do pré-primário e do 1º ano ao 4º ano (atualmente, Fundamental 1, 1º ao 5º ano). Em 10 de maio de 1994, a escola passou a atender estudantes do 5º ao 8º ano (Fundamental 2, do 6º ao 9º ano) e, em 28 de fevereiro de 1998, foi municipalizada.

Nos dias de hoje, a escola funciona no turno matutino (das 7h00 às 11h25), atendendo às turmas do 7º ao 9º ano, e no turno vespertino (das 13h00 às 17h15), atendendo estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano. No ano de 2017, foram registradas 84 matrículas, sendo 13 na Educação Infantil, 43 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) e 28 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme o projeto pedagógico da escola, o objetivo da instituição é promover "a formação de cidadãos conscientes, participativos e críticos que busquem a transformação do contexto onde estão inseridos" (Escola Municipal Girassol, 2016, p. 20). Para atingir esse objetivo, a escola adota como metodologia de trabalho a realização de projetos interdisciplinares e transdisciplinares sobre temas como ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, sexualidade, drogas e outros referentes ao contexto local (Escola Municipal Girassol, 2016).

No documento, é também apresentada uma avaliação diagnóstica da escola, baseada em pesquisa realizada na comunidade escolar. Esse estudo utilizou como procedimentos metodológicos observações diárias, aplicação de questionários e leitura e análise de documentos da escola. No diagnóstico escolar elaborado, foram mencionados como "pontos fortes" da instituição "as relações harmônicas e positivas entre alunos, professores, funcionários, equipe gestora, familiares e comunidade local e o comprometimento dos funcionários, professores e equipe gestora" (Escola Municipal Girassol, 2016, p. 20). Como "pontos fracos" são mencionados "a falta de participação da maioria dos pais ou responsáveis nas tomadas de decisão e no acompanhamento dos filhos; falta de interesse e comprometimento por parte dos pais dos alunos; índice baixo dos resultados das avaliações do PROEB/PROALFA/SIMAVE/ANA" (Escola Municipal

Girassol, 2016, p. 20)[134].

Com relação à estrutura física, a escola possui seis salas de aula, seis banheiros, sendo dois adaptados para pessoas portadoras de necessidades especiais, uma cozinha, uma secretaria com um banheiro para professores, um refeitório pequeno para o número de estudantes, uma biblioteca, um laboratório de informática com seis computadores com conexão limitada à *Internet* e uma área cimentada sem cobertura na parte da frente da escola. Na parte detrás, há uma área verde com árvores, a qual não está sendo utilizada pela escola no momento. Nesse espaço, segundo relatos de pessoas da comunidade escolar, havia uma horta que, por falta de recursos e cuidados, foi desativada. Não existe uma área específica para as aulas de Educação Física. Estas são realizadas em uma quadra poliesportiva, localizada a cerca de 70 metros da escola. Não há auditório, sala de professores, sala de leitura, parque infantil ou laboratório de ciências.

Mediante a descrição do espaço físico da escola, chama a atenção o fato de que não existem áreas de lazer para professores e alunos, o que pode causar um impacto no processo educacional. Assim, cabem aqui os seguintes questionamentos: a ausência de áreas de lazer na escola estaria relacionada ao "ponto fraco" mencionado no diagnóstico realizado de que os pais ou responsáveis não têm interesse na vida escolar dos estudantes? Caso houvesse, a estrutura física para lazer poderia ser melhorada? Por que há falta de interesse ou envolvimento dos pais ou responsáveis? Essas pessoas não se envolvem por julgarem que sua participação não é importante ou por que a escola não lhes garante essa oportunidade? As práticas educacionais em sala de aula poderiam contribuir para promover maior interação entre país ou responsáveis? Se sim, de que maneiras?

No que se refere ao corpo docente, no ano de 2017, a escola possuía 11 professores, sendo seis para as turmas do 7º ao 9º ano e cinco para as turmas de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano. Todos os professores tinham formação superior e cinco deles haviam feito especialização nas suas áreas de atuação. Os professores dos anos iniciais ocupavam cargo efetivo, residiam em Mendanha e trabalhavam na escola há mais de 10 anos. Do grupo de professores dos anos finais (6º ao 9º ano), três ocupavam cargo efetivo e trabalhavam na escola há mais de 10 anos e quatro eram contratados e trabalhavam na

[134] O SIMAVE é o Sistema Mineiro de Avaliação. O PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) fazem parte do SIMAVE. O primeiro avalia o conhecimento dos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio das escolas públicas mineiras sobre os conteúdos do ensino básico. O segundo avalia o nível de alfabetização dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da escola pública. O ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

escola há cerca de quatro anos. Dois desses professores trabalhavam apenas na escola, enquanto os outros trabalhavam também em outras instituições. Entre esses professores, apenas um morava no distrito. Os outros moravam em cidades vizinhas. Além desses profissionais, havia cinco funcionários encarregados das refeições e da limpeza, uma secretária, uma supervisora escolar e a diretora. Esses profissionais residiam no distrito, com exceção de um deles.

Em minhas investigações, descobri que, apesar de apresentar estrutura de funcionamento relativamente adequada, a escola encontra-se em uma situação delicada nos últimos anos. No ano de 2016, a prefeitura municipal de Diamantina deliberou o fechamento dos anos finais do Ensino Fundamental 2 da escola e de outras duas escolas municipais localizadas no meio rural. Alegava-se que o número de estudantes nas referidas instituições era baixo e, portanto, não era financeiramente interessante para a prefeitura municipal manter equipes de professores para suprir essa modalidade de ensino nessas escolas.

Para evitar o fechamento, as três escolas organizaram um movimento em defesa da manutenção dos anos finais do Ensino Fundamental 2, obtendo apoio das comunidades onde as escolas estão inseridas e de integrantes da equipe docente da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, os quais compareceram às audiências públicas em que o tema foi debatido. Tendo em vista a mobilização gerada, a decisão foi temporariamente revertida pela prefeitura municipal. Vale apontar que, caso o fechamento seja efetuado no futuro, os estudantes da escola de Mendanha, para continuar seus estudos nos anos finais do Ensino Fundamental 2, terão que se deslocar a outros distritos onde essa modalidade é oferecida.

4.5 Os colaboradores da pesquisa

Nesta seção, descrevo o perfil dos colaboradores que participaram deste estudo: o professor de inglês e os estudantes do Ensino Fundamental 2 da escola pesquisada.

4.5.1 O professor-colaborador

Os critérios de escolha do professor-colaborador foram os seguintes: ser graduado

em Letras com habilitação em inglês ou inglês e português, atuar em escola pública situada no meio rural do Vale do Jequitinhonha – MG, bem como possuir disponibilidade para participar de encontros de planejamento e avaliação das ações previstas. A frequência e a carga horária dos encontros, assim como as observações de aula realizadas pelo pesquisador, foram determinadas de acordo com a disponibilidade de ambos.

Os Quadros 13 e 14 a seguir apresentam o perfil do professor-colaborador, cujo pseudônimo é Jean[135]. Vejamos os quadros abaixo com dados gerados a partir de entrevista e da história de vida:

Quadro 13 - Dados pessoais do professor-colaborador

Sexo	Masculino
Idade	35 anos
Local de nascimento	Diamantina - MG
Local de residência	Diamantina - MG
Estado civil	Casado
Cor / raça	Branco

Quadro 14 - Informações acadêmicas do professor-colaborador

Modalidade	**Instituição**	**Local**	**Informações adicionais**
Ensino Fundamental	Pública	Diamantina - MG	Ano de conclusão: 1996
Ensino Médio	Pública	Diamantina - MG	Ano de conclusão:1999
Ensino Superior	Privada	Diamantina - MG	Título obtido: Licenciado em língua inglesa e suas literaturas. Ano de conclusão: 2006
Curso de idiomas	Privada	Diamantina - MG	Estudou durante 4 anos e meio. Ano de conclusão: 2000

Sobre cursos de formação continuada realizados, Jean relatou, na entrevista, que participou de programas de capacitação docente para professores de inglês oferecidos pelo estado e pelo município. Porém, ele afirmou que esses programas de formação continuada, que focalizam o trabalho didático em sala de aula, são raramente oferecidos e que o último deles foi oferecido no ano de 2014. Nos últimos anos, o docente não tem participado de cursos ou programas de formação continuada ou de eventos científicos na área. Ademais, ele não faz parte de associações de professores de língua inglesa e não

[135] Dados gerados a partir de entrevista e relatos do professor-colaborador.

participa de grupos de estudo, pesquisa, discussão ou fóruns virtuais. O docente utiliza a *Internet* como forma de acesso a informações e inovações na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

No Quadro 15, são apresentadas informações sobre a experiência profissional do professor-colaborador.

Quadro 15 - Experiência profissional do professor-colaborador

Modalidade	Instituição	Vínculo	Quanto tempo?
Ensino básico	Pública municipal	Professor efetivo	Quatro anos (atual)
Ensino básico	Pública estadual	Professor efetivo	Três anos (atual)
Curso de idiomas	Pública federal	Professor contratado	Três anos (no período de 2012 a 2015)

Inicialmente, o docente começou a atuar no município e no estado como professor contratado e, posteriormente, foi efetivado por meio de concurso público. Jean explicou que a sua atuação enquanto professor de escola pública foi interrompida algumas vezes para que ele pudesse se dedicar a outros tipos de trabalho, visto que não tinha a intenção de continuar na carreira docente. De acordo com o professor, como a mudança de profissão não foi bem-sucedida, ele voltou a atuar como docente de inglês. Embora tenha afirmado que a profissão é difícil e pouco valorizada no país, Jean informou que gosta de lecionar e da língua inglesa. Segundo seu relato, ele espera que seus alunos busquem e valorizem o conhecimento no futuro.

4.5.2 Os estudantes participantes

Em acordo com o professor-colaborador e a supervisora escolar, optei por realizar a pesquisa nas três turmas em que o ensino da língua inglesa é oferecido na escola, ou seja, nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental 2.

No ano de 2017, a turma do 6° ano possuía nove jovens (três alunas e seis alunos) com uma faixa etária variando entre 11 e 13 anos de idade. A turma do 8° ano possuía dez jovens (seis meninas e quatro meninos). Com exceção de uma menina com 17 anos, todos tinham 13 anos de idade. A turma do 9° ano possuía nove jovens (seis meninas e três meninos) com a faixa etária variando entre 14 e 16 anos de idade. Em 2017, como apontado anteriormente, a escola não possuía turma de 7° ano. No ano de 2018, foi aberta uma nova turma de 6° ano com 12 alunos (oito meninos e quatro meninas).

Nos Quadros 16, 17, 18 e 19, são apresentadas informações sobre o perfil desses

estudantes participantes, seus pseudônimos[136], local de nascimento, idade, cor/raça (a que eles julgam pertencer), o local onde residem e a profissão dos pais ou responsáveis. É importante mencionar que esses dados gerados permitiram uma comparação entre o perfil desses estudantes com o perfil de sujeitos do campo, descritos nas políticas educacionais brasileiras, voltadas à Educação do Campo.

Quadro 16 - *Perfil dos estudantes do 6° ano no 2° semestre de 2017*

Nome	**Local de nascimento[137]**	**Idade**	**Sexo**	**Cor/ Raça**	**Local onde mora**	**Profissão dos pais ou responsáveis**
Afrodite	Diamantina	12	F	Negra	Mendanha	Mãe: faxineira Pai: desempregado
Caio	Diamantina	11	M	Pardo	Mendanha	Mãe: doméstica Pai: trabalhador rural
Chuck	Diamantina	12	M	Pardo	Mendanha	Mãe: professora Pai: motorista de transporte escolar
Flash	Diamantina	12	M	Pardo	Mendanha	Mãe: trabalha com salgados Pai: pedreiro
João	Diamantina	11	M	Pardo	Mendanha	Mãe: trabalha em casa Pai: garimpeiro
Ju	Diamantina	12	F	Negra	Mendanha	Pai: maquinista
Mulher Maravilha	Diamantina	11	F	Parda	Mendanha	Pai: trabalha no CEASA.
Posseidon	Diamantina	11	M	Branco	Mendanha	Mãe: caixa de supermercado Pai: caminhoneiro
Zeus	Diamantina	13	M	Pardo	Mendanha	Responsável: aposentado da prefeitura

Quadro 17 - Perfil dos estudantes do 8° ano no 2° semestre de 2017

Nome	**Local de nascimento**	**Idade**	**Sexo**	**Cor/Raça**	**Local onde mora**	**Profissões dos pais ou responsáveis**
Bezerra	Mendanha	13	M	Negro	Mendanha	Mãe e pai: trabalhadores rurais
Bia	Diamantina	13	F	Parda	Mendanha	Mãe: trabalha no posto de saúde Pai: pedreiro
Brenda	Diamantina	17	F	Negra	Mendanha	Mãe: dona de casa Pai: maquinista
Cacique	Diamantina	13	M	Pardo	Mendanha	Mãe: trabalha em um restaurante Pai: frentista
Jheniffer	Diamantina	13	F	Parda	Mendanha	Pai: trabalha no garimpo Mãe: dona de casa
Eloah Victoriah	Diamantina	13	F	Parda	Mendanha	Mãe: estudante Pai: construtor
Lara Croft	Diamantina	13	F	Parda	Mendanha	Mãe: fica em casa

[136] Os nomes são pseudônimos e foram escolhidos pelos próprios estudantes.

[137] Não há hospitais em Mendanha. Para dar à luz, as mulheres do distrito utilizam a maternidade de Diamantina.

Lindoval	Diamantina	13	M	Pardo	Mendanha	Mãe: trabalha em casa Pai: trabalha na fábrica de manilha
Manu	Contagem	13	F	Parda	Mendanha	Pai: pedreiro Mãe: dona de casa
Stranger	Diamantina	13	M	Pardo	Mendanha	Mãe: pedagoga Pai: empresário

Quadro 18 - Perfil dos estudantes do 9° ano no 2° semestre de 2017

Nome	Local de nascimento	Idade	Sexo	Cor/ Raça	Local onde mora	Profissão dos pais ou responsáveis
Ariana	Diamantina	14	F	Branca	Mendanha	Mãe: dona de casa
Alex	Diamantina	14	F	Parda	Mendanha	Mãe: caseira Pai: não sabe
Isis Beatriz	São Paulo	14	F	Negra	Mendanha	Mãe: servente escolar Pai: topógrafo
Kevilin	Diamantina	14	F	Negra	Mendanha	Mãe: dona de casa Pai: aposentado
Dommynique Paul	Diamantina	16	M	Negro	Mendanha	Pai e mãe: aposentados
Anny	Diamantina	16	F	Parda	Mendanha	Pai: trabalha com máquinas, carregando caminhões
Loose Dog	Mendanha	15	M	Pardo	Mendanha	Mãe: camareira Pai: trabalha no DEER[138]
Boy	Diamantina	15	M	Pardo	Mendanha	Mãe: aposentada
Jhennyfer	Diamantina	16	F	Negra	Mendanha	Mãe e pai: comerciantes

Quadro 19 - Perfil dos estudantes do 6° ano no 1° semestre de 2018

Nome	Local de nascimento	Idade	Sexo	Cor/ Raça	Local onde mora	Profissão dos pais ou responsáveis
Deus da Guerra	Diamantina	12	Masculino	Parda	Mendanha	Pai: pedreiro Mãe: trabalha em restaurante
Jak Donson	Diamantina	11	Masculino	Parda	Mendanha	Pai: motorista de caminhão Mãe: diarista
Jerry	B. Horizonte	11	Masculino	Negra	Mendanha	Mãe: empregada doméstica
Juddy	Diamantina	11	Feminino	Negra	Mendanha	Mãe: cabelereira Pai: frentista
Krator	Diamantina	11	Masculino	Parda	Mendanha	Mãe: técnica em enfermagem Pai: mecânico e caminhoneiro
Lucas	Diamantina	12	Masculino	Pardo	Mendanha	Mãe: faz serviços gerais Pai: balconista
Luiz	Diamantina	11	Masculino	Pardo	Mendanha	Mãe: trabalha em casa Pai: trabalha em borracharia
Mc Deninn	Diamantina	12	Masculino	Pardo	Mendanha	Mãe: cuida da casa
Mirella	Diamantina	13	Feminino	Negra	Mendanha	Mãe: técnica em enfermagem Pai: mecânico

[138] Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem.

Mulher Gato	Diamantina	11	Feminino	Negra	Mendanha	Mãe: empregada doméstica Pai: pedreiro
Super man	Diamantina	12	Masculino	Pardo	Mendanha	Mãe: faxineira Pai: lavrador

Nos quadros acima, é possível observar que o perfil dos estudantes é distinto do perfil tradicional dos sujeitos do campo, definido nas políticas públicas de Educação do Campo. Esses estudantes, em sua maioria, são filhas/os de pedreiros, mecânicos, serventes, faxineiras, empregadas domésticas, motoristas, caminhoneiros, frentistas, comerciantes, etc. Apenas dois pais se dedicam a trabalhos mais comumente associados aos povos tradicionais do campo (lavrador e garimpeiro), o que revela a diversidade cultural das populações campesinas nos dias de hoje. Ademais, chama a atenção o predomínio de profissões que não exigem escolarização superior, o que pode ser um dado relevante na análise da visão dos estudantes sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Sobre a mudança do perfil dos sujeitos do campo, é possível afirmar que ela é decorrente, principalmente, do êxodo rural de jovens do campo em busca de educação, trabalho e melhores condições de vida nos centros urbanos nas últimas décadas. Baseando-se em dados da PNAD 2007, Ferreira e Alves (2009 *apud* LEÃO; ANTUNES ROCHA, 2015, p. 23) apontam que 35% dos jovens rurais estavam "predominantemente envolvidos em tarefas rurais não agrícolas". Ou seja, já naquele período, nem todos os jovens rurais eram agricultores. Ainda sobre essa questão, vale citar o estudo de Basaldi (2001), no qual são discutidas transformações ocorridas no contexto do campo, que têm afetado a estrutura ocupacional da população rural. Entre essas transformações, o autor aponta o grande aumento das ocupações rurais não-agrícolas da população economicamente ativa com domicílio rural:

> No entanto, para melhor entender o grande crescimento das ocupações rurais não-agrícolas da população economicamente ativa com domicílio rural, principalmente nos anos 80 e 90, é necessária a inclusão de outros fatores explicativos, os quais se relacionam com a crise na agricultura, com as novas funções do meio rural e a emergência de novos atores rurais, com as mudanças nas famílias rurais e nas explorações agropecuárias e com as similaridades entre os mercados de trabalho urbano e rural (BASALDI, 2001, p. 156).

Como exemplo de novos atores rurais, Basaldi (2001) cita pessoas com funções relacionadas a atividades ambientais e de proteção à natureza, ao lazer, ao turismo e à pesca; pessoas que vivem temporariamente ou permanentemente no meio rural, originários do meio urbano; pessoas que trabalham no meio urbano, mas que optam por residir no meio rural devido à facilidade de deslocamento *(commuting*) e pessoas que

atuam no meio rural em setores do comércio, indústria e prestação de serviços públicos e privados.

Esse "novo rural" também é discutido por Laurenti *et al*. (2015) em estudo sobre as principais tendências de ocupação e rendimento das populações do meio rural brasileiro no período de 2001 a 2009. Analisando dados das PNAD[139] nesse período, os autores explicam que houve um crescimento lento da população rural economicamente ativa. No entanto, enquanto houve um declínio na atividade agrícola mercantil, a ocupação não agrícola aumentou:

> A continuidade dessas tendências pode fazer com que, na área rural, a ocupação e renda das atividades agrícolas sejam superadas pelas oriundas de atividades não agrícolas. Portanto, há necessidade de readequação das iniciativas de desenvolvimento rural (LAURENTI *et al*., 2015, p. 1).

Embora essa diversidade de sujeitos do campo estivesse prevista nas políticas públicas educacionais da primeira década de 2000[140], cabe questionar: como a proposta da Educação do Campo acolhe essa diversidade de sujeitos na prática escolar? Que tipo de abordagens e metodologias favorecem lidar com essa diversidade? Como educar jovens residentes do meio rural que não aspiram "ao trabalho agrícola pelas suas condições adversas" ou que "não desejam se identificar como jovens do campo" (LEÃO, ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 23)? Como tratar a educação de jovens do campo que acessam diariamente novas mídias digitais de informação e comunicação, possibilitadas pela *Internet*, e que desejam participar mais ativamente no mundo global? Enfim, como enfrentar toda essa diversidade e complexidade no contexto da escola do meio rural e desenvolver uma proposta educativa contextualizada para jovens do campo de cunho emancipador e transformador em uma sociedade cada vez mais conservadora, individualista e consumista?

Por fim, outro aspecto que chama a atenção nos quadros apresentados diz respeito a questões identitárias. Embora a população de Mendanha tenha sofrido grande influência da cultura negra africana, visto que milhares de escravos africanos tenham vivido e trabalhado na mineração de ouro e diamante na região nos séculos XVIII e XIX (MAWE, 1944), observa-se que menos de um terço dos estudantes se autoidentificaram como

---

[139] Sigla de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

[140] De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 12-13 *apud* BEZERRA NETO, 2010), "[...] não existe no campo uma única fisionomia. Não podemos pensar uma escola do campo como sendo homogênea, como se só houvesse um sujeito da aprendizagem; os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas".

negros quando questionados sobre sua raça/etnia, o que pode indicar a necessidade de se trabalhar no contexto escolar, questões identitárias relacionadas à raça/etnia e a autoestima desses jovens do campo.

Resumo do capítulo

Este capítulo teve como objetivo discutir questões metodológicas deste estudo tais como seus procedimentos metodológicos, suas etapas de geração de dados, o contexto pesquisado e os perfis do professor-colaborador, Jean, e dos estudantes do Ensino Fundamental 2 da escola do meio rural pesquisada.

Foi apontado que este estudo, de abordagem qualitativa, apresenta como objetivo desenvolver análises de cunho etnográfico e interpretativista (ANDRÉ, 2012). No que concerne ao tipo de pesquisa qualitativa, foi selecionado o modelo de estudo de caso de cunho etnográfico, que focaliza a análise de um contexto específico para produzir conhecimento pertinente a situações ou universos semelhantes. Como instrumentos de pesquisa, foram selecionadas a observação direta ou participante, entrevista, história de vida e produções escritas dos estudantes, realizadas no decorrer do estudo. Com relação ao desenho metodológico da pesquisa de campo, foram previstas duas fases de geração de dados: a fase de observação participante e a fase de intervenção/colaboração, as quais tiveram a duração de seis meses cada.

No que concerne ao contexto macro da pesquisa, foi apontado que o Vale do Jequitinhonha, região ao nordeste do estado de Minas Gerais, onde a escola está situada, apresentava, na primeira década do ano 2000, além da baixa densidade demográfica de 13,8 hab./km², o mais baixo índice de IDH-M das mesorregiões mineiras do estado (UFVJM, 2012). No que tange ao contexto micro, foi apontado que Mendanha, o distrito em que a escola municipal está localizada, sofre de problemas relacionados ao êxodo populacional, principalmente após a interdição da atividade garimpeira no final dos anos 1980.

Com relação à escola, foi destacado que, apesar de apresentar uma estrutura de funcionamento relativamente adequada para atender aos jovens do distrito, ela encontrava-se, no período em que este estudo foi realizado, em uma situação delicada. Em virtude da crescente diminuição no número de estudantes no Ensino Fundamental 2 nos últimos anos, essa modalidade corre o risco de ser fechada pela prefeitura municipal de Diamantina, a qual alega que manter uma equipe de professores para suprir essa

demanda no contexto do campo gera um alto custo.

No que tange aos sujeitos participantes, foi apontado que Jean, embora goste de atuar como professor de língua inglesa e tenha formação na área, interrompeu sua carreira docente na escola pública algumas vezes para se dedicar a outras atividades profissionais, visto que considera a profissão difícil e pouco valorizada no país. No que diz respeito aos estudantes participantes, por meio de levantamento realizado, foi possível observar que eles podem ser exemplos de novos atores da realidade sociocultural do campo no país. Embora residam no meio rural, a maioria desses jovens e de suas famílias não produzem suas condições materiais de existência a partir de atividades agropecuárias ou extrativistas. Como levantado, a maioria desses jovens são filhas e filhos de funcionários públicos, comerciantes, empregadas domésticas, diaristas, pedreiros, caminhoneiros, motoristas, funcionários de pequenos estabelecimentos comerciais da região, etc. Esse dado se mostrou relevante na discussão das perguntas de pesquisa e na elaboração da proposta interventiva/colaborativa para as aulas de inglês, visto que ressignifica a visão tradicional e homogeneizante de sujeitos do campo, entrevistas na maioria das políticas públicas de Educação do Campo no país.

CAPÍTULO 5

UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO CAMPO

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados, buscando responder às perguntas de pesquisa. Inicialmente, retomo o desenho metodológico adotado, o qual apresenta duas fases distintas, porém complementares, a saber: 1) a fase de **observação participante** de aulas de língua inglesa na escola – com o objetivo de conhecer o contexto local e verificar que temas relevantes à aprendizagem de língua inglesa emergiriam nas aulas, tanto por parte do professor-colaborador quanto dos alunos, bem como nas conversas pós-aula com o professor-colaborador, e 2) a fase **interventiva/colaborativa** com a implementação de ciclos de ação pedagógica elaborados e ministrados por este pesquisador, tendo o professor-colaborador como leitor crítico e interlocutor.

Portanto, na primeira fase de geração de dados, as aulas de inglês foram observadas e, em seguida, discutidas em encontros com Jean, o professor-colaborador, que ministra aulas de inglês na escola acompanhada. Visando guiar a discussão teórica, os dados gerados foram selecionados e categorizados em torno de eixos temáticos relacionados às questões de pesquisa (Coluna 1 do Quadro 20). Para cada eixo temático, foi selecionado como título um enunciado que emergiu nos dizeres dos sujeitos participantes.

Objetivando a análise desses eixos, foram elencadas categorias de análise que dialogam com os arcabouços teóricos da Educação do Campo e dos letramentos críticos (Colunas 2 e 3 do Quadro 20). O objetivo foi realizar uma análise de natureza interdisciplinar, posto que os campos teóricos discutidos nesta tese, embora focalizem objetos de estudo distintos, apresentam pontos de confluência que se mostraram relevantes para discutir as questões de pesquisa.

Na fase de implementação da proposta interventiva/colaborativa, elaborei ciclos de ação pedagógica (Coluna 4 do Quadro 20). Saliento que o termo “ciclo de ação” é comumente utilizado na metodologia da pesquisa-ação para designar um conjunto de ações, organizadas em torno de um tema, visando atingir determinados objetivos (ELLIOT, 1991). Nesta pesquisa, a realização desses ciclos de ação pedagógica pode ser vista como uma tentativa de instrumentalizar e problematizar uma proposta pedagógica

com viés crítico de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto do campo[141]. Assim, é possível afirmar que o objetivo central da proposta educativa foi subsidiar a discussão sobre as possíveis contribuições e/ou desafios dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para o ensino de língua estrangeira no contexto da Educação do Campo - a questão principal deste estudo.

Organizados em torno de eixos temáticos, os ciclos de ação pedagógica visaram à problematização de temas que emergiram nos dizeres do professor-colaborador e dos estudantes nas aulas de inglês durante a fase de observação participante. Os ciclos de ação pedagógica planejados estão listados na quarta coluna do Quadro 20. Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa mencionada acima, apresento e discuto dois desses ciclos de ação pedagógica, assim como as conclusões advindas de sua implementação e de reflexões e discussões pós-implementação no último capítulo deste trabalho.

Quadro 20 - Eixos temáticos, categorias de análise e ciclos de ação pedagógica

Eixos Temáticos	**Categorias de Análise**		**Ciclos de Ação Pedagógica**
	Educação do Campo	**Letramentos**	
Cidadania crítica: "*Eles não perguntam, não questionam...*"	- Especificidade - Emancipação humana e transformação social	- Contextualização - Agência e cidadania	-Cidadania crítica (6° ano)
Inglês como língua internacional: *"O leque abre mais..."*	-Trabalho como princípio educativo	- Contextualização	-Língua inglesa e globalização (9° ano)
Identidade cultural: *"Se eu pudesse, moraria lá..."*	- Pluralismo - Construção de identidade	- Dissenso e diferença	- Identidade cultural (6° ano) - Minha escola, minha comunidade (6° ano) - Papéis sociais de gênero (6° ano) - Conceito de família (6° ano) - Diversidade cultural (7° ano) -Expressões artísticas e culturais (7° ano) - Conceito de beleza (7° ano) - Racismo e preconceito (9° ano) - O rural e o urbano (9° ano)
Novas formas de construção de sentidos: *"E esse povo que chama a gente no Messenger..."*	- Especificidade - Pluralismo	- Multimodalidade	- Novas tecnologias de informação e comunicação (7° ano)

[141] Entre os estudos da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que utilizaram ciclos de ação pedagógica como parte da metodologia de pesquisa, destaco Duboc (2012, 2015).

Trabalho, consumismo e meio ambiente: "*O povo não tá preocupado com o rio... com árvore...*"	-Tridimensionalidade	- O global e o local	- Consumismo (7° ano) - Trabalho, consumismo e meio ambiente (9°ano) - Desigualdades e justiça social (9°ano)

Para realizar a análise dos eixos temáticos que emergiram no decorrer da pesquisa, foram selecionados excertos de transcrições de interações orais entre os sujeitos participantes (pesquisador, professor-colaborador e estudantes do Ensino fundamental 2), assim como excertos de notas de campo geradas durante a pesquisa. Nos excertos de transcrição, sou identificado com "P" e o professor-colaborador com seu pseudônimo, "Jean". Para identificar os estudantes, foram utilizados pseudônimos escolhidos por eles próprios. Cabe explicar que as transcrições foram feitas na língua utilizada pelos sujeitos participantes no momento em que as interações orais ocorreram, sem alterações gramaticais. Da mesma forma, alterações gramaticais não foram feitas nas produções escritas dos estudantes aqui apresentadas. As palavras e os enunciados em inglês estão em itálico. Feitas essas observações preliminares, passemos à análise dos eixos temáticos.

5.1 Cidadania crítica: "*Eles não perguntam, não questionam...*"

O enunciado, que acompanha o título deste eixo temático, emergiu no dizer de Jean em um dos encontros no início da pesquisa de campo. Nesse momento, estavam sendo discutidas observações do pesquisador sobre um exercício de gramática aplicado pelo docente em uma aula de inglês do 8° ano. Vejamos o excerto em que ele aparece:

Excerto 1

P: uma coisa que eu observei na quatro... esse exercício que você trouxe tem muito vocabulário..., mas nenhum aluno perguntou assim questões de vocabulário.
Jean: e eu também às vezes não trabalhei né?
P: mas a lógica é o seguinte... é... o professor também não tem como adivinhar o que que o aluno sabe e o que ele não sabe... cada aluno tem a sua... como eles têm muito acesso à *internet* então eles conhecem muito vocabulário... às vezes a gente pensa que eles não conhecem... a ideia é que o professor não tem que sair explicando todo o vocabulário que aparece.
Jean: dar de mão beijada.
P: exatamente mas a ideia é que o aluno... o que ele não sabe ele tem que perguntar né? então o que me chamou a atenção é que os alunos não perguntaram.
Jean: a maioria é assim mesmo... não se interessam às vezes né?
P: é... não sei... ainda não consegui entender por que que eles ... se eles estão envergonhados...
Jean: não.
P: ou se é...
Jean: não... essa geração de hoje mesmo... eles não perguntam não questionam... sim lógico que há exceções né?
P: uhn uhn.

Jean: você vê o Posseidon ((estudante do 6° ano)) ... não é só nessa escola nas outras escolas também.
P: uhn uhn.
Jean: eles não são questionadores não perguntam... aceitam tudo de... infelizmente essa geração é assim mesmo.
P: interessante isso o que você falou.
Jean: é porque eu trabalho... já trabalhei em outras escolas e eu sei como é que é... numa turma de 40 alunos se você tiver um que te pergunte é muito.
P: tá então você acha que eles são...
Jean: ( )
P: digamos esse silêncio é a falta de questionamento?
Jean: sim.
P: de prática de questionamento.
Jean: você vê em questão de... a geração hoje não é questionadora... ela num... pelo menos essa faixa etária que eu dava aula do 6° ao ano 9° também... eles não questionam não perguntam aceitam tudo se eu falar qualquer coisa errada eles não vão saber.

No Excerto 1, ressalto a Jean um aspecto que chamou a atenção dele próprio durante a observação da aula: a falta de questionamento dos estudantes sobre o conteúdo da prática realizada. Na leitura de Jean sobre a situação, a maioria dos estudantes "são assim mesmo" e, às vezes, parecem não se interessar. Baseando-se em sua experiência como docente em outras escolas, ele informa que o desinteresse é uma característica da geração atual de jovens, que, segundo ele, "não pergunta nada" e não é questionadora.

É possível observar que o professor-colaborador, apesar de estar ciente da postura que ele mesmo classifica como "indesejada" dos estudantes em sala de aula, parece estar conformado com essa situação, julgando-se talvez incapaz de mudá-la. Se esse tópico não tivesse sido por mim levantado na discussão, talvez Jean não tivesse feito quaisquer comentários sobre a atitude dos estudantes, uma vez que a falta de questionamento parece já estar naturalizada nos contextos em que ele atua ou atuou.

Ao analisar essa situação que se apresenta na sala de aula e que pode ser chamada de uma "situação-problema", segundo fala do próprio professor-colaborador, e que também foi observada nas aulas seguintes do 8° ano, levantei uma hipótese, na condição de observador participante, sobre a pouca participação dos estudantes e a falta de questionamento nas aulas de inglês, a qual apresento a seguir.

Observei que tanto a forma como a língua estrangeira foi abordada, assim como os materiais didáticos utilizados, não possibilitavam nem a interação entre professor e estudantes e nem entre os próprios estudantes, e muito menos qualquer reflexão crítica sobre aspectos de uso da língua. Como podemos observar no Quadro 21, onde apresento as dimensões trabalhadas em uma sequência de aulas de inglês do 8° ano, turma na qual a prática gramatical discutida no Excerto 1 foi aplicada, houve predomínio de práticas

didático-pedagógicas que focalizavam apenas os aspectos linguísticos, mais precisamente, a gramática da língua inglesa[142].

No que concerne à oralidade, foi possível observar que essa dimensão não foi trabalhada nas aulas acompanhadas, mantendo-se o foco somente na leitura de textos, geralmente seguida de questões de compreensão geral e específica. Ademais, esses textos, como veremos mais adiante, não traziam, aparentemente, temas de interesse para os estudantes ou relacionados à sua realidade. Nessas aulas, como recursos didáticos, foram utilizados o quadro-negro, giz e folhas impressas com material elaborado pelo professor ou de *sites* da *Internet*, voltados ao ensino de língua inglesa. No que concerne aos recursos didáticos disponíveis, cabe mencionar que, no período de geração de dados, a escola tinha um computador *notebook* e um aparelho de *data show*, os quais eram compartilhados por toda a equipe docente durante as aulas. Embora a instituição possuísse rede de *Internet wi-fi*, os estudantes não tinham acesso a ela. Esta poderia ser acessada somente no laboratório de informática com os computadores da escola em determinados horários e com a supervisão de professores.

Quadro 21 - Dimensões trabalhadas nas aulas de inglês do 8° ano observadas no ano de 2017

Aula	Habilidades comunicativas	Aspectos linguísticos	Outros aspectos	Recursos didáticos utilizados
1	-	Gramática: Comparativos de igualdade e inferioridade	-	Quadro, giz.
2	-	Gramática: Comparativos de superioridade	-	Quadro, giz,
3	-	Gramática: Comparativos de superioridade (continuação)	-	Quadro, giz
4	-	Gramática: Comparativos de superioridade (continuação)	Pronúncia: prática de pronúncia de adjetivos na forma de comparativo.	Quadro, giz, folha impressa com práticas gramaticais sobre comparativos
5	Compreensão escrita: leitura de texto	Gramática: Comparativos de superioridade (continuação)	-	Quadro, giz, folha impressa com práticas gramaticais sobre comparativos e texto para realização de atividade de leitura
6	-	Gramática: Comparativos (atividade avaliativa)	-	Folha impressa com práticas gramaticais avaliativos
7	-	Gramática: Comparativos (atividade avaliativa – correção e explicação)	-	Folha impressa com práticas gramaticais para avaliação.
8	-	Gramática: Superlativos	-	Quadro, giz.

[142] Nas outras turmas do Ensino Fundamental 2 da escola, o mesmo padrão foi observado.

9	-	Gramática: Superlativos (continuação)	-	Quadro, giz
10	Prova escrita sobre comparativos e superlativos			Folha impressa com prova escrita
11	Compreensão escrita: leitura de texto	Gramática: correção e explicação da prova escrita	-	Folha impressa com prova escrita. Quadro, giz.
12	Compreensão escrita: leitura de texto	-	-	Quadro, giz.

Vale salientar que, no trabalho gramatical observado em sala de aula, priorizava-se a abordagem dedutiva[143], ou seja, as regras e suas exceções eram apresentadas de forma explícita no quadro-negro e aplicadas em exercícios escritos, os quais eram respondidos pelos estudantes em sala de aula. Em seguida, a correção era geralmente feita por Jean com a participação da turma. Embora os estudantes não se eximissem de realizar essas tarefas, eles, muitas vezes, não pareciam compreender o que estavam copiando e não conseguiam responder às perguntas, muito provavelmente por não entender o que lhes estava sendo solicitado nos enunciados das questões.

Vejamos a seguir a descrição de uma aula do 8° ano com observações feitas por mim. A folha impressa com práticas gramaticais mencionada na descrição da aula encontra-se no Anexo C

Nota de Campo 1

[...] Jean pede à turma em inglês que abra o caderno para corrigir as práticas sobre comparativos da aula anterior. Os estudantes não entendem o que Jean disse e pedem a ele que traduza para o português, o que é feito em seguida. Enquanto os estudantes abrem o caderno, Jean circula na sala, verificando se os exercícios foram feitos. Enquanto circula, o docente não faz nenhum comentário. Depois da verificação, Jean corrige o exercício 1 do caderno, junto com a turma, escrevendo as respostas no quadro-negro. [...] Lara Croft pergunta por que o comparativo de "*bad*" é "*worse".* Jean explica que é a regra. Em seguida, informa à turma que o exercício 2 é mais difícil, uma vez que os enunciados estão em inglês. A turma pede a ele que os traduza, o que é feito. Após a tradução e correção, Jean pede à turma que repita os adjetivos na forma comparativa depois dele em voz alta para praticar pronúncia. A maioria da turma repete de forma uníssona. Em seguida, Jean distribui uma folha impressa contendo exercícios gramaticais sobre comparativos e um texto com perguntas de compreensão. Explica que eles têm que comparar duas coisas no exercício 3 e dá um exemplo. Explica que, no exercício 4, eles têm que responder falso ou verdadeiro de acordo com o texto. Enquanto os estudantes fazem o exercício, dúvidas surgem. Cacique pergunta a turma que carro é mais caro: uma Mercedes ou um Porsche. Não há consenso na turma. Bezerra pergunta a turma se eles sabem qual é a cidade mais populosa: Tóquio ou Paris. A turma não sabe a resposta. Cacique diz em voz alta que já viu a palavra "*high*" em algum comercial de televisão. Quando Jean sai da sala de aula por um momento para atender a um pedido da diretora, Cacique pergunta ao pesquisador se o enunciado "*Soccer is more complicated than tennis*" está correto. O pesquisador responde que depende do julgamento dele.

[143] Brown (1994) aponta que, em determinados momentos, no ensino de gramática, a abordagem dedutiva ou uma mistura entre essa abordagem e a indutiva é mais apropriada. No entanto, conforme o autor, trabalhar gramática de forma indutiva, ou seja, deixar que os aprendizes descubram as regras e façam generalizações por si próprios é, em geral, mais adequado, uma vez que essa proposta, além de ser mais engajadora e desafiante para os aprendizes, está em maior consonância com o processo natural de aquisição de linguagem, segundo o qual as regras são absorvidas com pouca ou nenhuma consciência.

O estudante diz que acha futebol mais fácil que tênis porque ele joga futebol e não tênis. O pesquisador diz então que ele tem que mudar o enunciado, o que o estudante faz prontamente [...] observo que há muitos itens de vocabulário na folha impressa, mas os estudantes não fazem perguntas sobre eles.

Mediante análise do conteúdo do Excerto 1 e da Nota de Campo 1, aspectos relevantes sobre o ensino de língua estrangeira na escola podem ser entrevistos. Um desses aspectos é a visão tradicional de língua e ensino de línguas, entrevista no material selecionado. É possível observar que a língua é vista sob o viés estruturalista (SAUSSURE, 2000), ou seja, a língua é concebida como um código, um sistema abstrato, homogêneo, estável e fechado, o qual segue uma normalização interna. Nessa perspectiva, ensinar uma língua significa ensinar sua estrutura, sem considerar a sua exterioridade, ou seja, seus usuários e o contexto de produção. Significa também não levar em conta a mutabilidade da língua, decorrente, principalmente das interações verbais dos seus usuários em momentos específicos.

É possível afirmar que as práticas propostas (Anexo C) refletem essa visão tradicional de língua e de seu ensino e aprendizagem[144]. Nessas práticas, o contexto dos estudantes e suas experiências de vida não foram considerados, posto que lhes foi solicitado para comparar cidades em que não estiveram (Londres, Paris, Tóquio), atividades que não praticaram (alpinismo, mergulho), monumentos e prédios que não conheciam (Sears Towers, Eiffel Tower), carros que viram somente em filmes, em propagandas de televisão ou na *Internet* (Mercedes, Porsche), um esporte que nunca praticaram (tênis) e personagens fictícios (Rosa, Rita, Bella).

Mesmo com a falta de contextualização da atividade por parte do professor-colaborador, e com a apresentação desses itens fora da realidade dos alunos, estes conseguiram trazer alguma contextualização para a prática ao perguntarem em voz alta a toda a turma sobre os itens apresentados – o que, a meu ver, indica um desejo de fazer frases correspondentes à realidade ou a como se vê tais itens. Este trecho da aula me parece, portanto, a brecha ideal para se trabalhar a reflexão crítica, podendo-se aproveitar esse interesse dos alunos – incluindo aquele que me perguntou se a frase afirmando que futebol é mais complexo do que tênis estaria correta– para inclusive questionar porque o material didático traz esses itens, se eles estão ou não relacionados com o contexto dos

[144] O predomínio dessa visão tradicional pôde ser entrevisto até mesmo no *layout* da sala de aula. Embora as turmas contivessem em média dez estudantes, as carteiras eram enfileiradas uma atrás da outra, o que dificultava a interação entre os estudantes. Quando essa disposição era alterada durante as aulas, no final delas, caso os estudantes se esquecessem de colocar as carteiras nos lugares onde se encontravam no início das aulas, os servidores da escola o faziam.

alunos, a que contextos estariam mais relacionados, e que outros itens poderiam ser comparados dentro de seu contexto local.

Na atividade de compreensão escrita, há um texto sobre a vida de “Maggie”, uma personagem da Grã-Bretanha que mora e trabalha na Espanha. Nessa atividade, foi solicitado aos estudantes que apontassem se os enunciados eram falsos ou verdadeiros de acordo com o texto. Foi possível observar que, durante a aplicação da atividade de leitura, não houve questionamento do conteúdo do texto, que apresentava uma visão homogeneizante de aspectos culturais da Espanha e de países da Grã-Bretanha. Vale salientar que o texto, além de apresentar aspectos culturais estereotipados de países europeus, privilegia aspectos urbanos dessas realidades, distanciando-se ainda mais do contexto dos estudantes.

Defendo que se mostre e se discuta com os alunos primeiramente sobre seu contexto local – um exemplo disso seria abordar textos multimodais estrangeiros que se proponham a mostrar aspectos da vida no campo no Brasil, perguntando aos alunos o quanto eles se veem ou não representados nessas publicações, se há estereótipos e quais seriam, de que maneiras eles se proporiam a relatar sua vida no campo para que estrangeiros conheçam um pouco de sua realidade, entre outras coisas. Não descarto que se apresentem outros contextos, mas que eles não sejam o único material de estudo e discussão em sala de aula, e que se possa questionar e comparar contextos diferentes e como eles são retratados por exemplo.

Essa descontextualização do trabalho pedagógico nas aulas de inglês no contexto do campo foi também observada nos estudos de Silva *et al* (2014) e Bispo (2016) sobre o ensino de inglês em escolas do campo, discutidos no Capítulo 2. Na minha visão, a (des)contextualização de práticas didático-pedagógicas no ensino de inglês na escola de Mendanha e em outras escolas do meio rural pode ser discutida no âmbito da Educação do Campo. Mais especificamente, essa questão nos remete ao princípio teórico da especificidade, segundo o qual a escola do campo deve promover um projeto de formação, vinculado a seus sujeitos e à sua realidade sociocultural. Conforme visto anteriormente, a articulação do ensino e aprendizagem à realidade sociocultural dos estudantes possibilita uma reconfiguração do conhecimento científico e novas formas de produção de conhecimento (MOLINA; FREITAS, 2011, SANTOS, 2014).

Além disso, refletir sobre questões não somente globais, mas locais, pode promover o desenvolvimento de maior autonomia e criticidade no processo de construção

de conhecimento. Sobre o global e o local e a relação entre esses conceitos, destaco a concepção de Monte Mór (2010):

> A concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado nação de várias 'culturas' e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e o local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento. Na oscilação de forças inerente à convivência do global-local, a localidade / posicionalidade do que é local está em constante mudança, em função de suas relações práticas com o que é global, por resistência ou sobrevivência. O global, por sua vez, absorve recursos e conhecimentos locais para seus propósitos de renovação e, consequentemente, manutenção de *status*. Uma relação que tende a mostrar que ambos se beneficiam e exploram um ao outro (MONTE MÓR, 2010, p. 59).

Foi possível observar que, nas práticas de estudo de gramática analisadas, assim como em outras práticas aplicadas nas aulas de inglês acompanhadas, a dimensão local, ou seja, a realidade dos sujeitos do campo, seus modos de vida e sua cultura são invisibilizados. São mostrados e, na maioria das vezes, valorizados, aspectos de realidades urbanas, principalmente, de países de língua inglesa do círculo central (KACHRU, 1985). Vale salientar que essas realidades urbanas locais assumiram um caráter de globalidade, ou seja, passaram a ser vistas como "o global", principalmente em virtude de questões de poder e ideologia. Ademais, foi possível observar que as relações de poder entrevistas nas relações entre o global e o local não foram problematizadas em nenhum momento, o que pode estigmatizar ainda mais o contexto sócio-histórico do campo e seus sujeitos, reforçando a dicotomia campo-cidade, em que o campo é geralmente posicionado como inferior em relação ao urbano.

A contextualização da prática pedagógica e a reflexão sobre a relação global/local no contexto escolar são igualmente priorizados na perspectiva teórica dos estudos de letramentos aqui discutidos. Conforme Monte Mór (2010, p. 49), os estudos dos Novos Letramentos e Multiletramentos "valorizam a pluralidade de perspectivas e o contexto dos professores e alunos". Cabe retomar que a autora, visando desenvolver um olhar crítico dos estudantes sobre si e sobre o lugar social de onde eles falam, desenvolveu uma proposta pedagógica, na qual as perspectivas global e local são trabalhadas por meio de perguntas que servem "de alavanca" para o trabalho interpretativo. Sobre esse trabalho de expansão de perspectivas, a autora explica que

> Essas sugestões tratam do redesenho de procedimentos pedagógico-educativos convencionais de modo de ver e analisar uma questão, reexame de uma questão/problema por diferentes pontos de vista; reavaliação das relações entre pessoas e culturas – e das correlações de força nessas – por meio do exercício

> de olhá-las em diferentes dimensões, transitando pelas perspectivas pessoais, comunitárias e globais. (MONTE MÓR, 2018, p. 332)

Assim, as perspectivas teóricas da Educação do Campo e dos letramentos críticos podem contribuir para a discussão proposta neste estudo, visto que lançam olhares convergentes sobre a educação no contexto da escola pública e, no caso da Educação do Campo mais especificamente, da escola pública que atende a jovens campesinos. Ambas perspectivas refletem uma concepção de educação contemporânea que prioriza a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre questões globais e locais e, de forma democrática, promover transformação social, já que, conforme apontado ao longo desta pesquisa, compartilho do pensamento de que uma das funções da educação é a de propiciar aos estudantes a possibilidade de se saberem agentes capazes de questionar práticas sociais institucionalizadas que não favorecem sua autonomia e agência, e de propor novas maneiras de ser e estar em seu contexto local e no contexto global.

Como apontado anteriormente, essas abordagens teóricas foram influenciadas pelos estudos freireanos, que defendem o desenvolvimento da reflexão crítica, a emancipação social e a agência no contexto da educação básica de camadas sociais subalternizadas[145]. Na Educação do Campo, a emancipação humana e a transformação social são questões centrais. Elas remetem ao trabalho educativo-ideológico de leitura de mundo de Paulo Freire, o qual visava, por meio do processo de alfabetização, problematizar a realidade de jovens e adultos do campo e promover a emancipação humana e a transformação da(s) realidade(s) do campo, conforme visto, ignorada(s) nas políticas públicas brasileiras no decorrer da história do país.

É possível afirmar que, na Educação do Campo, a emancipação humana e a transformação da realidade social do contexto do campo são previstas na proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância. No Tempo Comunidade, período em que os estudantes permanecem em suas comunidades de origem e realizam projetos de caráter extensionista, eles têm a oportunidade de ressignificar a teoria por meio de uma reflexão sobre a prática e, em consequência, tornarem-se agentes de mudanças nesses espaços rurais. Ou seja, a questão da agência está estreitamente vinculada ao projeto de formação

[145] Sobre a questão da agência nos estudos de Freire e de Letramento Crítico, destaco a observação de Duboc (2015). Baseando em Pennycook (2001), a autora explica que, embora defendam um engajamento em questões sociais, políticas e ideológicas, os estudos de Letramento Crítico mais recentes diferem da pedagogia freireana dos anos 1960, uma vez que eles não apresentam a agenda de cunho revolucionário dessa pedagogia. Nesse sentido, é possível afirmar que o arcabouço teórico da Educação do Campo se aproxima mais dos estudos de Freire dos anos 1970 do que o Letramento Crítico.

de estudantes. Ao analisar a proposta de alternância no curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em parceria com a Universidade Federal da Paraíba, Correia e Batista (2012) apontam que:

> Os estudantes, ainda no processo de formação têm a oportunidade de atuarem como agentes do desenvolvimento de seus assentamentos, uma vez que as atividades educativas realizadas nesse Tempo Espaço de aprendizagem trazem consequências para a dinâmica dos assentamentos. Os estudantes passam a considerar-se responsáveis pelo desenvolvimento de suas localidades, buscando as soluções necessárias para a qualidade de vida da população. Assumem a dianteira do desenvolvimento local, empoderados pela capacidade educacional adquirida na formação e estimulados a formular projetos inovadores que intervenham na realidade de forma coerente em que vivem (CORREIA; BATISTA, 2012, p. 189).

Embora as autoras supracitadas estejam se referindo a um contexto específico de formação de educadores do campo em alternância, distinto do contexto pesquisado neste estudo, as contribuições da pesquisa sobre a questão da agência na formação de estudantes do campo mostram-se relevantes e podem ser relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto pesquisado. Por meio da problematização de temas relacionados à realidade dos estudantes e da proposta de ação/intervenção dos ciclos de ação pedagógica, a agência pode ser estimulada, colocada em prática na comunidade rural e, possivelmente, promover mudança social.

No âmbito dos estudos de letramentos, a questão da agência é abordada por vários autores. Lankshear e Knobel (1997, p. 97) tratam dessa questão ao discutir o conceito de cidadania ativa. Os autores argumentam que praticar cidadania ativa "pressupõe uma orientação voltada a textos e a certas capacidades para a produção de sentido que estão cada vez mais sendo identificadas com concepções e práticas de letramentos críticos"[146]. Os autores acrescentam que "a cidadania ativa tem a ver com acreditar no conceito de uma sociedade democrática e estar 'disposto e capaz de traduzir essa crença em ação"[147] (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 99).

No entanto, convém refletir como a proposta da educação para a cidadania ativa poderia ser reconfigurada nas aulas de línguas estrangeiras. Kellner (1991 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 105-106) defende a realização de atividades em sala de aula "visando expandir as 'competências cognitivas e de letramento' dos estudantes

---

[146] No original: "*Presupposes an orientation toward texts and certain capacities for meaning-making that are increasingly being identified with conceptions and practices of critical literacies*".

[147] No original: *"Active citizenship is about believing in the concept of a democratic society and being 'willing and able to translate that belief into action'".*

com o objetivo de neutralizar os efeitos constitutivos do dilúvio de mensagens e imagens disseminadas pela mídia no dia a dia"[148]. O autor aponta que o trabalho com o letramento midiático crítico é possível de ser realizado em sala de aula e defende sua realização nesse contexto. Esse trabalho, explica o autor,

> [...] irá empoderar indivíduos para se tornarem agentes mais autônomos, capazes de se emancipar das formas contemporâneas de dominação e de se tornarem cidadãos mais críticos, ávidos e competentes para se engajar em formas de transformação social[149] (KELLNER, 1991, p. 64 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p.106).

Concordo com Lankshear e Knobel (1997, p. 107) quando defendem que é importante repensar a cidadania ativa, considerando "o compromisso ativo com o entendimento e avaliação das instituições e práticas sociais (ou seja, Discursos), tanto na esfera pública quanto na esfera privada, relacionado aos requisitos para promover o bem comum nos novos tempos"[150]. Além disso, a cidadania ativa "envolve trabalhar para modificar, construir e manter instituições que são favoráveis à busca do bem comum[151]" (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 107).

No contexto escolar brasileiro, a cidadania é um dos temas centrais sugeridos pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira do segundo ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 1998), é defendido que a cidadania, juntamente com a consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem da língua estrangeria, sejam trabalhados nessa proposta de ensino. Conforme o documento,

> A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p.15).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a), a noção de cidadania tem um papel central no trabalho educativo nas aulas de línguas estrangeiras. É proposto o desenvolvimento do senso de cidadania nessas aulas, porém o documento

---

[148] No original: "*Expanding 'literacy and cognitive competences' in ways that enable us to counteract the subject constitutive effects of the deluge of media messages, images, and spectacles we encounter daily*".

[149] No original: "*[...] will empower individuals to become autonomous agents, able to emancipate themselves from contemporary forms of domination and able to become more active citizens, eager and competent to engage in forms of social transformation*".

[150] No original: *"Active commitment to understanding and evaluating social institutions and practices (i. e. Discourses), in both the public and private spheres, in relation to the requirements for promoting the common good in New Times".*

[151] No original: "*Involves working to modify, build, and maintain institutions that are conducive to pursuing the common good*"

adverte que não se trata da noção tradicional de cidadania, relacionada ao desenvolvimento do senso de patriotismo e de nacionalismo, mas uma noção de cidadania voltada ao desenvolvimento da criticidade. De acordo com a noção defendida no documento, "'ser cidadão' envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade" (BRASIL, 1998, p. 91). Desse modo, com o subsídio das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, o documento defende que o objetivo das aulas de língua estrangeira é "contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea" (BRASIL, 1998, p. 91).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Mattos (2015) discute a ação pedagógica de professores de inglês de escolas públicas no estado de Minas Gerais, visando ao desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes e à sua formação como cidadãos conscientes. Corroborando os estudos de Carr (2008 *apud* MATTOS, 2015), a autora afirma que a noção de cidadania vem de uma longa tradição de pensadores, que se iniciou, provavelmente, com Platão e Aristóteles. No entanto, o conceito tradicional de cidadania baseia-se, segundo Mattos (2015, p. 241), "nas noções de direitos e deveres que um cidadão possui em relação à sua comunidade e à sua participação na vida social". Apoiando-se teoricamente em diversos autores que abordam essa questão, Mattos (2015) ressignifica o conceito tradicional de cidadania sob a perspectiva dos estudos de Letramento Crítico, sugerindo o conceito de cidadania participativa. Baseando-se nas concepções de cidadania de autores que abordam essa questão, a autora argumenta que

> [...] o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados socio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa. A educação para a cidadania, dentro dessas novas concepções de participação independente, competente e crítica dos educandos, é um dos principais objetivos do letramento crítico (MATTOS, 2015, p. 253).

Por meio da análise de dados gerados, Mattos (2015) conclui que a realização de um trabalho crítico nas aulas de inglês de escolas públicas, objetivando o desenvolvimento da cidadania, demonstrou ser viável. No entanto, advoga a autora, é necessário investir na "formação de professores para o conhecimento e utilização de teorias que permitam esse trabalho, como as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico" (MATTOS, 2015, p. 285). Jean, por exemplo, o professor-colaborador desta pesquisa, afirmou a este pesquisador que não realizava um

trabalho crítico porque não sabia que esse tipo de trabalho era possível de ser realizado nas aulas de inglês. Segundo o docente, ele ensinava inglês da mesma forma que aprendeu em cursos de idiomas e na sua graduação em Letras. Como havia mais de três anos que não eram oferecidos cursos de formação continuada para professores de inglês da rede pública pela prefeitura ou pelo estado, o docente "viu com bons olhos" a proposta de ressignificar o ensino e aprendizagem de inglês na escola do meio rural sob a perspectiva de teorias que desconhecia.

5.2 O inglês como língua internacional: "*o leque abre muito mais...*"

Neste item, analiso a visão sobre a língua inglesa, entrevista no dizer de Jean e dos estudantes. O Excerto 2 apresenta um trecho de uma aula do 6° ano em que Jean discute com os estudantes a importância do inglês. Vejamos:

Excerto 2

Jean: nós já vimos aqui no início do ano mas quem sabe me dizer... puxa da memória aí... qual que é a importância do inglês hoje pra nós?
Zeus: a importância ... a gente tava falando é que... se vir algum turista e perguntar alguma coisa a gente vai saber falar.
Jean: que mais? quem sabe dizer?
Superman: viajar pra fora também.
Jean: viajar pra fora... que mais?
Chuck: viajar para os Estados Unidos.
Es: ( )
Posseidon: ( ) pronunciar os nomes em inglês.
Jean: isso... o que que foi Flash? pode falar.
Flash: éh ( ).
Jean: ( ) você fazer aula de inglês? a ler... quando a gente... mexe no computador acessa a internet a gente vê algumas palavras em inglês?
Es: sim.
Flash: *facebook.*
Jean: é importante né... quando a gente tá lá jogando videogame... vocês que gostam... tem alguma coisa em inglês?
Es: tem.
Jean: tem.
Es: ( )
Jean: ( ) no supermercado quando a gente pega algum produto... a maioria deles tem alguma coisa em inglês?
Es: tem ( )
Jean: tem ou seja...
Es: ( )
Jean: ou seja... o nome... ou seja... a composição os compostos químicos.
Posseidon: o que significa *play* no vídeo game?
Jean: play?
Posseidon: começar?
Jean: *play* jogar... no sentido de jogo é jogar ou pode ser ( ) iniciar em outro contexto.
Posseidon: iniciar?
Jean: iniciar *start.*
Posseidon*: start?*

Jean: ou *begin* no caso do jogo vai ser *start* né... mais usado... tem mais alguma coisa que a gente pode usar inglês?
Es: ( )
Jean: propagandas né... isso é importante quem... quem for... quem quer éh ... quem for pra faculdade estudar na área médica aqui? quem quer... médico, dentista, fisioterapeuta?
Zeus: eu quero ser dentista.
Es: ( )
Jean: na área? dentista?
Es: ( )
Jean: a maioria dos artigos... presta atenção... a maioria dos livros principalmente na área médica ou da área de algumas engenharias são em inglês tá... então inglês é muito necessário por quê? porque tem mais pesquisas éh de pessoas nativas do inglês né se você for pesquisar no *google* por exemplo o *google* qualquer coisa que você pesquisar você acha mas se você pesquisar em inglês ... o leque abre muito mais... há muito mais do que em português né? então o inglês é muito importante.
Breno: como é futebol em inglês?
Jean: o nosso futebol é *soccer*.
Breno: *soccer?*
Jean: o futebol americano é *football.*

No Excerto 2, é possível observar que o tema da importância do inglês já havia sido discutido anteriormente em sala de aula. Inicialmente, os alunos trazem argumentos que ouvem do senso comum – possíveis encontros com turistas estrangeiros; possíveis viagens para outros países, principalmente para os Estados Unidos; e palavras em inglês que foram incorporadas ao cotidiano. Jean, por sua vez, chama a atenção dos estudantes para a leitura de textos em inglês no cotidiano e no contexto acadêmico. Ele aponta que podem ser encontradas palavras em inglês na *Internet,* em *video games,* em rótulos de produtos de supermercados, em propagandas e em artigos científicos. Sobre a questão da produção científica em inglês, o professor aponta que há mais pesquisas de autores nativos de língua inglesa.

Observa-se que a turma do 6° ano parece concordar com os exemplos de Jean, pelo menos, em nível discursivo. Durante a discussão, Flash apresenta um exemplo de palavra em inglês que ele conhece em seu cotidiano (*facebook),* e Posseidon se lembra de uma palavra em inglês encontrada em *video games ("play"),* cujo significado em português ele não sabe. Esse estudante pergunta também sobre a tradução de futebol para o inglês, o que demonstra o interesse do estudante em esportes, além de *video games*. Posteriormente, em uma atividade por mim realizada nas turmas do ensino fundamental, na qual os estudantes foram questionados se consideravam estudar inglês como algo importante e, se sim, por que motivos, os resultados foram os seguintes (Tabelas 1 e 2):

Tabela 1 - Você acha importante estudar inglês?

Anos	Sim	Não	Total
6° ano – 2017	9	-	9
6° ano – 2018	10	1	11
8° ano – 2017	10	-	10
9° ano - 2017	9	-	9
Total	**38** **97,4%**	**1** **2,5%**	**39** **100%**

Tabela 2 - Por que você acha importante estudar inglês?

Enunciados	6° ano 2017	6° ano 2018	8° ano 2017	9° ano 2017	N	%
O inglês é necessário para se comunicar com pessoas de outros países	3	4	-	2	9	22,5
O inglês é necessário para viajar ou morar no exterior	3	1	3	1	8	20
O inglês é importante para o futuro	1	-	-	3	4	10
Para ter novos conhecimentos	1	-	-	3	4	10
O inglês é necessário para o trabalho	1	-	1	-	2	5
O inglês é importante para estudar na faculdade	-	-	2	-	2	5
É bom aprender uma outra língua	-	1	-	-	1	2,5
Gosto de ouvir músicas em inglês	-	-	-	1	1	2,5
É interessante	-	1	-	-	1	2,5
O inglês é tão importante hoje que quem não sabe falar inglês é quase analfabeto	-	-	1	-	1	2,5
Para aprender palavras novas em inglês	-	-	1	-	1	2,5
Não responderam	1	3	2	-	6	15
Total	**10**	**10**	**10**	**10**	**40**	**100**

É possível afirmar que a visão de Jean e dos estudantes sobre a importância da língua inglesa está associada a fins utilitaristas ou funcionais, trazidos pelo senso comum (comunicar-se com turistas, ler rótulos de remédios, ler artigos científicos na faculdade, etc.) e de lazer (acessar a *Internet*, jogar *video games*, etc). Essa visão sobre a língua inglesa remete ao discurso do inglês como língua internacional, segundo o qual essa língua é imprescindível para todas as pessoas nos dias de hoje, posto que ela permeia a vida de todos em situações diversas. Nas palavras do professor, o inglês "abre o leque". Para se comunicar com indivíduos de outras culturas, ter acesso a informações na *Internet*, ter melhores oportunidades acadêmicas e profissionais e, até mesmo, divertir-se, é necessário "saber inglês".

Na atividade realizada, vale destacar, um estudante do 8° ano chegou a afirmar que "o inglês é tão importante hoje que quem não sabe falar inglês é quase analfabeto". Leio essa colocação do aluno como parte de um pensamento bastante difundido no senso comum de que o conhecimento da língua inglesa se tornou, devido ao seu *status* de língua global, um instrumento de competição no mercado de trabalho e nas relações sociais em geral. O que me chama a atenção é que essa prática de se utilizar esse conhecimento e a falta dele como motivo de inclusão e exclusão não seja algo questionado pelo professor-colaborador ou pelos alunos em momento algum, sendo tomado como algo naturalizado e que faz total sentido.

O que proponho, dentro das teorias de letramentos críticos, não é ignorar que, de fato, a língua inglesa se tornou ferramenta de exclusão, mas questionar o porquê de a língua ter atingido esse *status*, o porquê de se utilizar isso como ferramenta de exclusão, e como lidar com tudo isso mantendo-se no sistema porém consciente das relações de poder que se constroem através das línguas e linguagens. E foi com esse olhar que, posteriormente, propus práticas pedagógicas que tinham como objetivo questionar diversas práticas já institucionalizadas socialmente e refletir sobre elas, tanto no contexto local quanto no global.

Sobre a questão da importância da língua inglesa na contemporaneidade, Assis-Peterson e Fox (2007) apontam que

> Se, por um lado, podemos nos conectar usando a nossa língua materna, por outro, sabemos que o alcance de nossa voz terá a amplitude da língua que falamos. Isso nos coloca diante do imperativo "Aprenda inglês!". Não importa a versão que damos para o fenômeno contemporaneamente notável da expansão do inglês em escala planetária, não importa se nos posicionamos como americanófilos ou como americanófobos, ou se compreendemos que a globalização é algo muito maior do que uma mera americanização do mundo, todos estamos conscientes da imprescindibilidade do inglês no tempo presente (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 9 – 10).

Como apontado no Capítulo 2, o discurso da língua inglesa como língua franca para comunicação internacional, conforme sugere Pennycook (2004), é uma construção ideológica que privilegia determinados povos e culturas, tais como a americana e a britânica, e formas de conhecimento, notadamente, o conhecimento produzido no ocidente. Ademais, a representação do inglês como língua internacional silencia os fatores sócio-históricos que levaram essa língua a atingir uma posição de centralidade no mundo. Ou seja, silencia-se que a língua inglesa atingiu essa posição de centralidade devido a fatores históricos e políticos, como o colonialismo da Grã-Bretanha no século XIX; as políticas linguísticas de programas, agências e fundações norte-americanas e

britânicas, tais como o Conselho Britânico, o *Fullbright*, as fundações *Rockefeller* e *Ford* (PHILLIPSON, 1992), etc.; a emergência dos Estados Unidos como potência econômica mundial, a globalização e a tecnologização dos meios de informação e comunicação.

Portanto, é inegável que a expansão da língua inglesa está vinculada a questões sociais, econômicas e políticas – o que não costuma ser questionado nas aulas de língua inglesa, onde se trabalha com essa língua dominante sem qualquer espaço para se perceber as ideologias por trás de tudo que a levou a ser dominante. Cabe salientar que, da mesma forma que a língua inglesa pode facilitar o acesso a certos nichos sociais, como vagas de emprego, ela justamente cria barreiras para aqueles que não a "dominam" (PENNYCOOK, 2004), ou seja, além de terem seu nível de empregabilidade afetado, aqueles que não "sabem inglês" não tem acesso a cerca de 80 a 90% da produção científica mundial, escrita em inglês (RAJAGOPALAN, 2005), e ficam impedidos de "interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir" (RAJAGOPALAN, 2003). A esse respeito, concordo com seguinte a colocação de Assis-Peterson e Cox (2007),

> Se há uns 40 anos, quando fomos alunos de ginásio, científico, clássico ou escola normal, o inglês era um adorno a mais para nossa formação humanista e vinha quase sempre depois de ou junto com o francês (ou mesmo não vinha), hoje ele é vigorosamente reivindicado por pais de todas as classes sociais e graus de escolaridade, já que conta entre as condições que favorecem a conquista de um bom emprego. Se antes ele se justificava pelo discurso da ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade, que pode ser solucionado sem sair de casa, dentro de um quarto, na frente de uma tela de computador conectado à rede ou numa cidade qualquer da sociedade global (ASSIS-PETERSON, COX, 2007, p. 10).

No Excerto 2, é possível observar que essas representações enaltecedoras sobre a língua inglesa e sobre determinados falantes nativos dessa língua, principalmente americanos e britânicos, não são problematizadas em sala de aula, o que pode reforçá-las, inferiorizando ainda mais os falantes não nativos, como professores de inglês e seus estudantes, no contexto específico da sala de aula. Na escola do meio rural, as consequências dessas construções podem ser ainda mais negativas na autoestima dos estudantes, posto que elas estão geralmente associadas à cultura urbana e ao modo de vida na cidade. Uma dessas representações culturais que circula na mídia e, até mesmo nos livros didáticos de ensino de língua inglesa, emerge no dizer de Chuck, quando este afirma que o inglês é importante para viajar para os Estados Unidos, e de Jean, quando

este informa que existem mais pesquisas de falantes nativos de inglês, disponibilizadas na *Internet*, do que falantes não nativos.[152]

A questão da supremacia do falante nativo de língua inglesa no ensino dessa língua é discutida por vários pesquisadores, os quais criticam a meta geralmente estabelecida nesses cursos, que converge para a busca de uma proficiência linguística semelhante à dos falantes nativos de países ditos centrais de língua inglesa, bem como ao seu modo de falar. Como apontado por Siqueira e Barros (2013),

> O Ensino de Língua Inglesa (ELI) que, calcado em tradições fortemente arraigadas, oriundas de países hegemônicos, ainda se orienta por concepções e premissas voltadas, por exemplo, para a emulação do modelo do falante nativo e para uma prática de sala de aula que raramente privilegia o diálogo entre culturas (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 5).

Sobre essa questão, Rajagopalan (2004) explica que o ensino de línguas em geral e o ensino de inglês em particular desenvolveram-se historicamente em torno da figura do falante nativo. No entanto, ter como parâmetro o falante nativo para a realização de práticas pedagógicas nas aulas de inglês é bastante prejudicial no contexto de ensino e aprendizagem dessa língua. Para o autor, o elevado *status* conferido à figura do falante nativo gera um sentimento de inferioridade entre alunos e os professores não falantes nativos, assim como práticas de contratação desses profissionais que são injustas e discriminatórias, privilegiando os falantes nativos em detrimento dos falantes não nativos.

Na mesma linha de pensamento, Salles e Gimenez (2008 *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 140) explicam que, no ensino de inglês como língua estrangeira, os aprendizes são vistos como "*outsiders*", que somente "visitam o inglês" e que nunca ou quase nunca chegarão ao *status* de "residentes":

> [...] abordar o ensino de inglês como língua estrangeira posiciona o aprendiz como um "outsider", como um estrangeiro (você só pode visitar, sem direito a residência e deve respeito à autoridade superior dos falantes nativos). O modelo-alvo é sempre alguém que fala inglês como sua língua materna. Os currículos costumam focar os itens gramaticais, pronúncia do falante nativo e literatura. Com essa visão há uma posição ideológica do estudante como um fracassado, pois, por mais proficiente que este seja comparado ao padrão dos falantes nativos, poucos serão perfeitos (SALLES; GIMENEZ, 2008, p.153 *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 140).

[152] Essa afirmação do professor é discutível, considerando as estimativas de Graddol (1997) para o início do século XXI. Conforme o autor, o número de falantes de inglês como segunda língua e o de falantes de inglês como língua estrangeira será três vezes maior do que o número de falantes de inglês como primeira língua nesse período. Siqueira e dos Anjos (2012, p. 140) apontam que, "na atualidade, de quatro usuários de inglês no mundo, apenas um é falante nativo". Rajagopalan (2005), por sua vez, afirma que mais de dois terços dos usuários da língua inglesa não são falantes nativos.

No entanto, a posição de centralidade do falante nativo no ensino de língua inglesa está sendo reconfigurada na contemporaneidade. Conforme Rajagopalan (2003), essa mudança se relaciona, principalmente, com o processo de globalização, o qual permite maior contato entre as línguas e influências mútuas entre elas. Nesse contexto, ao mesmo tempo que a língua inglesa avança no mundo, atingindo o *status* de língua internacional de comunicação, ela sofre um processo de hibridização e desterritorialização. Sobre a questão da propriedade da língua inglesa na pós-modernidade, Canagarajah (2005a) explica que

> Atualmente, há mais falantes no mundo que utilizam o inglês como idioma adicional em comparação com aqueles que o utilizam tradicionalmente como sua "língua nativa" (ou seja, os de ascendência britânica). Não apenas os falantes "não nativos" são mais numerosos; o inglês também é usado, cada vez mais, em contextos multilíngues dentro e fora dos países de língua inglesa tradicionalmente homogêneos (ou seja, na Inglaterra, na América do Norte e na Austrália)[153] (CANAGARAJAH, 2005a, introdução, p. XXiii).

Ressignificando o conceito de inglês como língua internacional, o qual está vinculado a questões políticas e ideológicas, privilegiando determinados povos e culturas, diversos pesquisadores propuseram uma terminologia para designar o inglês ou "ingleses" hibridizado(s) que emerge(m) no mundo. Rajagopalan (1999, 2004, 2005) define esse inglês desterritorializado, desvinculado da figura do falante nativo e de sua cultura, como *World English (WE*). Segundo o autor, o *World English (WE)* pertence a todos que o falam, mas não é a língua materna de ninguém"[154] (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111).

Outros pesquisadores utilizam o termo *English as a Língua Franca (ELF)* para designar esse inglês hibridizado. Cook (1999, p. 185 *apud* SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 11) traz a seguinte definição do inglês como língua franca: "uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários". Seidlhofer (2011, p. 7 *apud* GIMENEZ et al, 2015, p. 595) explica que o inglês como língua franca é "qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de opção". Na mesma linha de pensamento, corroborando Berns (2011 *apud* GIMENEZ et al, 2015), Gimenez

---

[153] No original: *"With the rise of postcolonial communities, the ownership of English is changing. There are more speakers in the world today who use English as an additional language compared to those who have used it traditionally as their "native language" (i.e., those of British ancestry). Not only are "non native" speakers more in number; English is also used increasingly in multilingual contexts both inside and outside traditionally homogeneous English-speaking countries (i.e., in England, North America, and Australia).*

[154] No original: "*World English (WE) belongs to everybody who speaks it, but it is nobody's mother tongue".*

et al. (2015, p. 595) salientam que a língua franca não é uma variedade, mas "é o uso que se faz da língua".

É importante salientar que essa visão da língua inglesa como língua hibridizada e desterritorializada reconfigura a proposta de ensino de inglês que concebe as variantes de determinados falantes nativos como normas a serem seguidas. Canagarajah (2014) sugere que o ensino de inglês como língua internacional ou língua franca mantenha o foco no conhecimento processual (conhecimento de estratégias de negociação), ao invés do conhecimento proposicional (conhecimento de normas e convenções). Sobre o conhecimento processual, o autor explica que:

> É o conhecimento de como isso pode nos ajudar a lidar com as situações comunicativas diversas e imprevisíveis da globalização. Esse tipo de conhecimento concentra-se na desenvoltura dos falantes para negociar diversos códigos, valores e identidades dos falantes e textos que eles encontram. Concentra-se na criatividade desses falantes para mesclar seus repertórios em interações e textos orais de maneira a alcançar inteligibilidade e sucesso comunicativo em relação às expectativas e normas dominantes de contextos comunicativos específicos (CANAGARAJAH, 2014, p. 772)[155].

Canagarajah (2014) identifica três componentes para desenvolver o conhecimento processual, a saber: consciência linguística, sensitividade retórica e estratégias de negociação. O primeiro componente diz respeito ao conhecimento intuitivo que todos nós possuímos sobre o funcionamento gramatical das línguas, o qual é desenvolvido nas experiências com a língua no dia a dia. O segundo refere-se à consciência de gêneros, convenções e contextos que motivam as pessoas a escolher o tipo de inglês a ser usado em determinada situação, assim como mudar as normas de acordo com seus próprios interesses. O terceiro relaciona-se às práticas que são adotadas para alcançar sucesso comunicativo e inteligibilidade com interlocutores cujas normas e valores são por nós desconhecidas. Portanto, na perspectiva do ensino de inglês como língua internacional ou língua franca, o autor sugere que:

> Temos que adotar uma disposição diferente quando ensinamos os alunos para os contextos imprevisíveis da globalização. Temos que nos tornar aprendizes com nossos alunos - aprendendo novas variedades de inglês, novos gêneros de

[155] No original: "*It is the knowledge of the how that might help us deal with the diverse and unpredictable communicative situations of globalization. This kind of knowledge focuses on the resourcefulness of speakers to negotiate diverse codes, values, and identities of the speakers and texts they encounter. It focuses on their creativity to merge their repertoires in the interactions and texts for voice in a manner that achieves intelligibility and communicative success in relation to the dominant norms and expectations of specific communicative contexts*".

> comunicação e novos modos de negociar a diversidade linguística[156] (CANAGARAJAH, 2014, p. 783).

Mota (2004) sugere uma perspectiva multicultural do ensino de línguas estrangeiras. A autora aponta que, nos anos 1970, predominava uma pedagogia assimilacionista nas aulas de inglês, na qual as identidades dos estudantes eram excluídas e as culturas locais eram silenciadas. Segundo a autora, esse ensino assemelhava-se a uma "ilha cultural de imersão no mundo do estrangeiro, no sonho de 'civilidade' do colonizador" (MOTA, 2004, p. 39). Nos anos 1980, com o advento da abordagem comunicativa, influenciada pela pedagogia da tolerância, a qual defendia o convívio harmonioso entre culturas, as identidades sociais antes excluídas começaram a ser apresentadas nos livros didáticos. Porém, isso não trouxe uma mudança significativa em relação à proposta anterior, visto que as identidades sociais eram tratadas como estereótipos, curiosidades culturais ou exóticas em espaços secundários desses materiais. Conforme Santomé (1995 *apud* MOTA, 2004), nessa proposta, os conteúdos culturais na escola são tratados como um "currículo turístico", o qual aborda esses conteúdos de forma superficial, figurativa, descontextualizada, estereotipada, evasiva e acrítica.

Como alternativa a essas abordagens pedagógicas, a autora traz uma proposta multicultural na educação, visando "recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores" (MOTA, 2004, p. 41). Sob o prisma dessa proposta, a autora explica que, no ensino de inglês como língua franca, é importante redimensionar o papel do ensino de cultura da seguinte forma:

> a) Desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção de culturas estrangeiras; b) redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; c) viabilizar um intercâmbio constante entre múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; d) afirmar o posicionamento político de minorias marginalizadas (MOTA, 2004, p. 49).

Vale destacar que a proposta multicultural sugerida por Motta (2004) dialoga com a perspectiva teórica da Pedagogia Crítica, que tem como base os estudos de autores como Giroux (1986, 1997) e Freire (1996). Sobre a temática de ensino e aprendizagem

---

[156] No original: "*We have to adopt a different disposition when we teach students for the unpredictable contexts of globalization. We have to become learners with our students – learning new varieties of English, new genres of communication, and new modes of negotiating language diversity*".

de língua estrangeira no contexto rural, a autora cita o trabalho de Thomas Graman (1988), que, na minha visão, dialoga com aspectos da proposta interventiva/colaborativa deste estudo. Graman (1988 *apud* MOTTA, 2004) analisa uma experiência de ensino de inglês como segunda língua com trabalhadores rurais imigrantes no Colorado (EUA). Baseando-se nos trabalhos de Freire, o autor questiona o conteúdo de textos didáticos e uso de práticas mecânicas na aprendizagem de estruturas gramaticais, que desconsideram o contexto e a produção de significados. Ademais, o pesquisador defende que a sala de aula deva ser vista como o microcosmo do próprio mundo real dos estudantes, no qual eles sejam estimulados a refletir criticamente e compartilhar suas ideias:

> Através da aplicação da pedagogia de Freire à aprendizagem, estudantes e professores têm a oportunidade e os meios de fazer mais do que aprender uma língua: eles podem ganhar a liberdade de pensar e agir como pessoas criticamente conscientes. Este é o processo humanizador da educação[157] (GRAMAN, 1988, p. 448 *apud* MOTA, 2004, p. 47, tradução da autora).

Seguindo a mesma linha teórica, Siqueira e Barros (2013) defendem um diálogo intercultural no ensino de inglês como língua franca. Segundo os autores, a perspectiva intercultural no ensino de inglês, que se alinha ao paradigma do Inglês como Língua Franca (ILF), mostra-se relevante no contexto atual da globalização, uma vez que ela pode preparar "futuros falantes de inglês que vão interagir, na sua esmagadora maioria, com usuários de diferentes backgrounds linguístico-culturais" (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 30). Baseando-se em diversos autores que abordam essa questão, Siqueira e Barros (2013) propõem, na proposta de ensino intercultural de inglês, o desenvolvimento da competência cultural. Nessa perspectiva, a competência cultural implica

> 1. [ter] conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre e da relação do indivíduo com a sociedade;
> 2. saber como interpretar o mundo pluralizado;
> 3. saber como se engajar com as consequências políticas da educação intercultural e ser criticamente consciente de que comportamentos culturais podem ser diferentes;
> 4. decifrar a fonte da informação cultural para que não haja deturpação do tipo do outro;
> 5. saber como ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes do outro. (COBERTT, 2003, p. 31 *apud* SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 25, tradução dos autores).

É possível observar que, nessas abordagens, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), o papel do professor de língua inglesa é reconfigurado.

[157] No original: "[...] *by applying Freire's pedagogy to learning, students and teachers have the opportunity and the means to do more than learn language: they can win the freedom to think and act as critically conscious being. This is the humanizing processo d education*".

Primeiramente, tendo em vista que a língua nessa perspectiva é hibridizada, desterritorializada e utilizada, mais frequentemente, para fins de comunicação entre falantes não nativos de inglês, e, portanto, o objetivo linguístico não é alcançar a "proficiência" desses falantes, mas sim desenvolver um repertório de habilidades linguísticas para comunicação internacional em língua inglesa [158].

No que concerne ao ensino de pronúncia nessa perspectiva, Jenkins (2005, p.142) defende que o objetivo desse ensino é trabalhar inteligibilidade e habilidades de adaptação[159] ao invés de tentar imitar a pronúncia de falantes nativos. Assim, nessa visão de ensino, é importante focalizar determinadas características fonéticas do inglês falado por diversos usuários da língua e expor os aprendizes a uma variedade de pronúncias de falantes não nativos de inglês por meio de atividades de compreensão auditiva.

Nessa perspectiva, além desses aspectos, é importante que os professores trabalhem a dimensão política e ideológica, relacionada a questões culturais, que permeiam o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Desse modo, concordo com a importância de se evitar uma proposta assimilacionista e monolinguista, em que os falantes de língua inglesa de países como a Inglaterra e os Estados Unidos são privilegiados e vistos como parâmetros a serem atingidos, enquanto que os falantes não nativos são desprestigiados ou invisibilizados. Ademais, julgo importante evitar o discurso de silenciamento da identidade social e dos aspectos culturais locais dos professores e aprendizes e de outros povos igualmente excluídos no conteúdo programático das aulas de línguas estrangeiras, principalmente em materiais didáticos utilizados no ensino dessas línguas.

Vale salientar que a reconfiguração do papel do professor nessas abordagens voltadas para o pluralismo cultural não implica renunciar, no caso específico de ensino de língua inglesa, o desenvolvimento de aspectos linguísticos. Porém, esse trabalho deve ser visto como um meio para alcançar um objetivo maior, que é promover uma educação crítica, contextualizada e emancipadora. Como discutido anteriormente, este objetivo se alinha à visão de formação para cidadania da Educação do Campo e dos estudos de letramentos críticos.

---

[158] Para Canagarajah (2011), desenvolver proficiência linguística não se trata de dominar uma ou mais línguas, mas construir um repertório de habilidades linguísticas para se comunicar satisfatoriamente em contextos multilíngues.

[159] No original: "*accommodation skills*".

No âmbito da perspectiva teórica da Educação do Campo, é possível afirmar que o discurso do inglês como língua internacional que exalta a imprescindibilidade dessa língua no mundo contemporâneo, postulando a necessidade do seu aprendizado para fins funcionais e utilitaristas, e que emerge no dizer de Jean quando este afirma que o "o inglês abre o leque", é contrária à visão do trabalho como princípio educativo da Educação do Campo. Nessa perspectiva, a formação educacional não tem como objetivo a empregabilidade e o atendimento das demandas de mão de obra do sistema capitalista. O trabalho é visto como um meio pedagógico para uma formação humana integral, não-fragmentada e plural.

Da mesma forma, na perspectiva teórica dos letramentos críticos, a preparação para o trabalho não é objetivo principal do ensino de língua estrangeira na escola, mas um objetivo secundário. Embora seja um direito de todos os estudantes brasileiros serem capazes de usar uma língua para a comunicação internacional, estudo e trabalho, é importante priorizar a realização de um trabalho educativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento da consciência crítica, visando à transformação social, conforme já discutido anteriormente. Ademais, nessa perspectiva, é relevante problematizar, em sala de aula, o discurso do inglês como língua internacional que associa o aprendizado da língua à inclusão social. Sobre a relação entre inclusão social e os discursos hegemônicos que postulam a imprescindibilidade do inglês, assim como do conhecimento em informática, as OCEM (BRASIL, 2006a) apontam o seguinte:

> Sem esse discernimento (sobre discursos hegemônicos), o raciocínio "globalizante" poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como 'imprescindíveis' para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, [...] sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2006a, p. 96).

No que se refere ao contexto desta pesquisa, julgo que a problematização do discurso do inglês como língua internacional é relevante. Cabe aqui nos questionarmos: até que ponto o conhecimento em língua inglesa promoverá para estudantes do campo uma integração social que se traduzirá por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento? Seria esse significado de integração social para estudantes do campo o mesmo do que o que circula nos discursos

globalizantes? Se não, como o aprendizado da língua inglesa pode ser reconfigurado de forma significativa para atender às demandas e necessidades desses estudantes, considerando suas realidades locais?

Na minha visão, as perspectivas teóricas da Educação do Campo e dos estudos de letramentos críticos, assim como as dos estudos inter/multiculturais no ensino de língua inglesa apresentadas nesta seção, podem contribuir significativamente para a problematização dessas questões. No que tange à problematização da relação global/local, é importante que a educação escolar seja contextualizada, voltada para aspectos da cultura local, mas em diálogo com questões globais. Ou seja, considero importante partir da problematização do contexto local para se compreender outras culturas de forma crítica. Portanto, uma proposta assimilacionista no ensino de língua estrangeira, centrada na figura e na cultura do nativo de língua inglesa, que silencia a realidade cultural de professores, aprendizes e de outros sujeitos subalternizados, mostra-se, a meu ver, inadequada, uma vez que tende a reforçar estereótipos culturais e desigualdades sociais. Sobre essa questão, nas OCEM (BRASIL, 2006a), é defendido um projeto de inclusão social, baseado no diálogo intercultural. De acordo com o documento,

> [...] o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999). Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (BRASIL, 2006a, p. 96, grifo dos autores).

Ademais, o ensino de inglês como Língua Franca (ILF), defendido pelas abordagens inter/multiculturais no ensino de língua estrangeria, parece estar mais alinhado com os pressupostos teóricos da Educação do Campo e dos estudos de letramentos (Novos letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) do que a visão de ensino de inglês como língua internacional, o qual privilegia determinados povos e culturas e silencia aspectos ideológicos e políticos sobre o avanço dessa língua no mundo (PHILLIPSON,1992; PENNYCOOK,1994, 2004; RAJAGOPALAN, 1999, 2005). Desse modo, o paradigma do Inglês como Língua Franca (ILF), ou seja, a visão do inglês como língua desterritorializada e hibridizada, reconfigura discursos globalizantes sobre o papel do ensino dessa língua no contexto brasileiro. Conforme Siqueira e Barros (2013),

> [...] numa sala de aula orientada para o ILF (ELF- *sensitive*) é possível despertar no aluno a oportunidade (não tão comum nas nossas salas de aula de LE) de ele ser plural e, entre outras iniciativas, de desafiar a questão das

> culturas ditas "superiores" que, tradicionalmente, como tema de uma agenda consagrada da indústria do livro didático de língua inglesa, tem sido imposta através de práticas pedagógicas que simplesmente privilegiam hierarquizações entre pessoas e mundos culturais (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 20, grifo dos autores).

Na minha visão, a concepção do Inglês como Língua Franca (ILF) é relevante no contexto das escolas do campo, visto que ela ressignifica o ensino tradicional de língua estrangeira, centrado no monoculturalismo e na homogeneização. Desse modo, é possível afirmar que, sob essa perspectiva, esse ensino pode contribuir não somente para problematizar e descontruir hierarquizações entre brasileiros e falantes nativos de língua inglesa e suas respectivas realidades culturais, mas também hierarquizações entre sujeitos do campo e da cidade, entre pobres e ricos, entre homens e mulheres, entre brancos e negros, etc. Ademais, o viés crítico do ensino inter/multicultural do Inglês como Língua Franca (ILF) pode possibilitar o empoderamento dos aprendizes, a (des)construção de discursos e práticas e a transformação social.

Sobre a questão da agência dos estudantes na aprendizagem de inglês sob uma perspectiva intercultural crítica, os PCN – 2° ciclo de ensino fundamental (BRASIL, 1998) apontam o seguinte:

> [...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim, o ensino de Inglês como Língua Franca (ILF) pode ser considerado uma proposta significativa de ensino de língua estrangeira no contexto da escola do meio rural, visto que sua visão de língua e do ensino de línguas está em consonância com uma perspectiva crítica e emancipadora de educação escolar, defendida tanto na Educação do Campo, quanto nos estudos de letramentos críticos.

5.3 Identidade cultural: "*Se eu pudesse, moraria lá...*"

A questão da identidade cultural discutida neste eixo temático refere-se à visão sobre a vida e a cultura do campo e da cidade, entrevista nos dizeres dos estudantes no decorrer da pesquisa. Acerca desse tema, vejamos uma nota de campo, na qual é descrita

uma conversa que tive com uma aluna do 9° ano antes do início de uma aula e o trecho de uma conversa com Jean, em que discutimos a respeito de uma de suas aulas.

Nota de Campo 2

É segunda-feira. Chego cedo à escola. O sinal ainda não bateu. Na sala de aula, encontro apenas duas alunas do 9° ano, Isis Beatriz e Jhennyfer, que conversam de forma muito animada. Pergunto a elas em inglês: "*Hi, girls! Are you fine? How was your weekend?"* Isis Beatriz responde: "*Good, teacher! Very good*! Pergunto novamente em inglês: *Really? What did you do*? A aluna responde em português: "Ah, *teacher*, vou falar em português porque não sei falar isso em inglês. Fui a uma festa em Diamantina. Foi ótimo!". Pergunto em português: "Você gosta de Diamantina?" Ela responde: "Sim, adoro. Se eu pudesse, moraria lá. Lá é tudo de bom. Tem tudo lá."

Excerto 3

Jean: eu até falei porque já tinha ouvido alguém falar ah Mendanha não tem nada não serve pra nada... queria morar num lugar grande... aí não respondi no dia... aí nós comentamos na aula... essa que eu dei... a gente falou essa questão da diferença de cidade grande pra aqui... aí eu levei as perguntas... será que realmente vale a pena sair da tranquilidade que vocês têm aqui pra ir numa cidade grande?
P: exatamente.
Jean: aí eles pensaram né? porque às vezes lá você tem isso aquilo... até que ponto... aí falaram *shopping* ... cinema... tudo bem e até que ponto isso... isso vai fazer diferença na sua vida?
P: e perguntar pra eles assim por que vocês acham que morar numa cidade é melhor do que morar em Mendanha.
Jean: sim... é essa...
P: então pra eles verem como... essa coisa da... crítica... eles têm que ser críticos porque eles veem na televisão e não são críticos... eles acham que é aquilo.
Jean: eu até citei... eu falei assim... vocês não andam tranquilos aqui nas ruas de Mendanha? sim... a hora que você quiser sair sai... e na cidade grande se você mudar para lá você pode... você vai andar como?
P: uhn uhn.
Jean: eles responderam andará com medo... com medo de ser assaltado... não pode andar com muito dinheiro não pode andar com celular... pois é.
P: uhn uhn.
Jean: então aí eu falei até que ponto realmente compensa você sair de um lugar tranquilo para um lugar...
P: é... não é para eles começarem a pensar porque eles pensam dessa forma? por que eu acho que Mendanha... por que eu acho que é melhor morar numa cidade do que em Medanha?

Na Nota de Campo 2, chamaram-me a atenção os enunciados de Isis Beatriz, enaltecendo Diamantina, a maior cidade da região do Alto do Jequitinhonha, e afirmando que se pudesse moraria nessa localidade. Para analisar os dizeres da aluna, cabe aqui contextualizar brevemente a relação de Diamantina com as outras localidades da região.

Embora Diamantina, a sede do município do mesmo nome, com uma população estimada em 47.617 pessoas no ano de 2018 (BRASIL, 2017c), seja considerada pequena em relação a outras cidades brasileiras, é possível afirmar que ela constitui o "global" de distritos periféricos como Mendanha, situado à cerca de 30 quilômetros de distância. Diamantina tem um importante legado histórico e cultural, não apenas em nível regional, mas também em nível nacional. Sua fundação, que remonta ao século XVIII, está estreitamente ligada aos ciclos de outro e diamante do período colonial brasileiro. De

acordo com o *site* da Prefeitura Municipal de Diamantina (PREFEITURA MUNICIPAL DE DIAMANTINA, 2019), ela é uma das cidades históricas mais conhecidas e visitadas no país. Apresenta um preservado conjunto arquitetônico barroco, que foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional na década de 1930. No final da década de 90, a cidade tornou-se Patrimônio Cultural da Humanidade da UNESCO. Além de ser um importante centro comercial, hospitalar, turístico e cultural da região, a cidade tornou-se um importante polo educacional no norte de Minas desde a primeira década dos anos 2000. Nos dias de hoje, possui dois *campi* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, a única universidade federal nessa região de Minas Gerais; um *campus* da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG e um do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG.

Cabe salientar que essas instituições atraíram (e ainda atraem) estudantes, professores e pessoas para atuar como servidores técnico-administrativos nessas instituições de várias localidades do estado de Minas Gerais, assim como de outros estados do país[160]. É possível afirmar que, além de causar um impacto considerável nos costumes e na cultura local, o considerável fluxo migratório trouxe uma diversidade cultural para a cidade, similar à de cidades consideradas grandes.

Na Nota de Campo 3, são entrevistos, nos dizeres de Isis Beatriz, assim como nos de um outro estudante, mencionado por Jean no Excerto 3, visões elogiosas sobre a vida no contexto urbano e visões depreciativas sobre a vida no campo. É possível observar que Diamantina é representada como o "lugar da completude". Nas palavras de Isis Beatriz, "tem tudo lá". O distrito de Mendanha, por sua vez, é representado como o "lugar da falta". No dizer do aluno, relatado por Jean, o distrito "não serve pra nada, não tem nada".

É possível afirmar que essas visões dos estudantes, que legitimam aspectos culturais do contexto urbano e menosprezam aspectos do contexto rural, refletem possivelmente uma introjeção de discursos sobre a dicotomia campo-cidade, discutidos anteriormente, que reverberam no contexto brasileiro ao longo da história. Vale salientar que, de acordo com alguns estudos, esses discursos de valorização do urbano e

[160] No ano de 2014, o campus da UFVJM de Diamantina possuía uma comunidade universitária estimada em 6.526 pessoas (4.860 estudantes de graduação, 542 estudantes de pós-graduação *lato sensu*, 388 estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, 433 professores e 303 servidores técnico-administrativos) (UFVJM, 2014). Esse número corresponde a cerca de 14% da população da cidade no ano de 2010 (BRASIL, 2017c). Não há dados que apontem a origem dos integrantes da comunidade universitária, mas se acredita que o número de pessoas que compõem essa comunidade e que não são originárias de Diamantina é bastante alto, principalmente entre professores e estudantes.

depreciação da realidade do campo são bastante comuns entre jovens do campo. Porém, antes de discutir as razões pelas quais esses sujeitos do campo têm essa visão sobre a vida no espaço urbano e no meio rural, cabe problematizar brevemente o que significa, no contexto do campo no Brasil, a juventude e o que significa ser jovem.

Segundo Sposito (2003 *apud* DURAND; ALVES, 2015, p. 73) "não se pode conceber, pois, uma juventude, mas juventudes". De acordo com Durand e Alves (2015, p. 73), a opinião da autora é reforçada quando ela sugere que se deve entender a juventude como plural e heterogênea, uma vez que "a ideia de ser jovem é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural". Seguindo a mesma linha de pensamento, Dayrell (2010 *apud* FREITAS; SANTOS, 2015, p. 169) defende a ideia de juventudes, marcada pela diversidade e por constantes transformações:

> Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não tanto uma juventude, e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (DAYRELL, 2010, p. 65 *apud* FREITAS; SANTOS, 2015, p. 169).

No que tange às juventudes do campo, é possível observar que sua diversidade foi discutida por vários autores. Conforme visto no Capítulo 1, Weisheimer (2005) identificou, em estudos realizados sobre juventudes rurais, 14 categorizações de jovens do campo, o que não chega a surpreender, tendo em vista a dimensão geográfica e a diversidade cultural do país. Portanto, é possível afirmar que não existe uma identidade única do jovem do campo, mas várias. Ademais, mesmo as identidades culturais do campo, representadas como fixas e homogêneas, tais como a dos trabalhadores agrícolas, dos caiçaras, dos quilombolas, dos ribeirinhos, etc., são híbridas e fragmentadas e se encontram em constante (re)construção.

Sobre a questão da identidade cultural, Hall (1998) aponta que ela é relacional e contigencial na pós-modernidade. Segundo o autor, enquanto na modernidade, o sujeito era visto como portador de uma identidade unificada e estável; na pós-modernidade, ele "está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas" (HALL, 1998, p. 12). Em consonância com essa visão, Woodward (2000) afirma que a identidade é marcada pela diferença ou pela exclusão. Ou seja: sou o que sou, pois sou diferente do outro. Ou ainda: sou o que

sou, pois sou visto dessa forma pelo outro. Ou então: sou o que sou, mas não sou um só, sou vários.

É possível afirmar que o conceito de identidade em sua forma singular não é apropriado sob a perspectiva dos estudos culturais supracitados. Recorrendo à perspectiva desconstrutiva de Derrida (1981), Hall (2000) defende que o conceito de identidade deve ser marcado, ou seja, lido "sob rasura"[161], o que significa que, ao se referir ao conceito de identidade, o qual reforça a ideia de fixidez e completude, é importante ter em mente o conceito de "identificações", que remete à ideia de mobilidade, pluralidade e contingência. Nas palavras do autor,

> 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, 1998, p. 13).

No que tange ao contexto do campo, em artigo que discute a(s) identidade(s) de jovens do campo no sindicalismo rural, Galindo (2015) advoga que as juventudes do campo, além de serem marcadas pelas dimensões étnico-raciais, territoriais, de gênero, classe e de orientação afetivo-sexual, como apontadas por Novaes (1998 *apud* GALINDO, 2015), "são forjadas nessa multiplicidade de realidades, expressas na autoidentificação como jovens indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas, extrativistas, entre outras tantas denominações" (GALINDO, 2015, p. 108). Na dimensão relacional, a autora aponta que a identidade juvenil se estabelece no contato com seus pares, pela interação com as realidades individuais e as experiências coletivas. Compartilho da visão da autora quando explica que, no contexto do campo, o jovem se faz jovem do campo a partir do contato com sua realidade e na medida em que ele/ela compartilha suas questões com seus semelhantes.

Embora a diversidade cultural seja uma realidade incontestável no campo, é possível observar que há pontos de intersecção entre as realidades da maioria das juventudes rurais. É possível dizer que um desses pontos se refere ao fato de que elas têm que lidar com problemas considerados "comuns" no contexto do campo ao longo da história do país. Corroborando a visão defendida por Wanderley (2011 *apud* COVER; CERIOLI, 2015), Cover e Cerioli (2015, p. 54) apontam que, embora exista uma

[161] Conceito de Derrida, referido e explicado na introdução deste estudo.

heterogeneidade de identidades camponesas no meio rural brasileiro, “os jovens rurais enfrentam alguns problemas sociais diferentes dos jovens urbanos”. Entre eles, os autores citam problemas relacionados ao trabalho e à educação no meio rural, tais como falta de acesso à educação, migrações sazonais, avanço do agronegócio, concentração fundiária, falta de investimento na agricultura familiar, etc., e as transformações sociais recentes no mundo rural.

Baseando-se em Carneiro (1998 *apud* COVER; CERIOLI, 2015), os autores afirmam que essas transformações têm “diluído as fronteiras entre o urbano e rural, interferindo na categorização de juventude rural” (COVER; CERIOLI, 2015, p. 54). Eles explicam que, atualmente, os jovens rurais têm um contato maior com o meio urbano por meio da escola e de trabalhos, o que tem reconfigurado o papel da família como principal espaço de socialização. Em consequência, esses jovens começam a definir projetos individuais, deixando de lado projetos coletivos.

Freitas e Santos (2015, p. 168) chamam a atenção para os efeitos das mudanças sociais provocadas por processos globais como capitalismo, globalização, novas tecnologias de comunicação, etc. no comportamento de jovens do campo, bem como de jovens da cidade. Segundo os autores, essas transformações recentes na sociedade têm aproximado culturalmente as realidades do campo e da cidade, ressignificando a visão essencializada sobre o modo de vida dos jovens do campo.

> Existe diferença entre a juventude do campo e da cidade atualmente? Explicar essa questão se torna um desafio que abala muitas pessoas e, por que não dizer, a escola. Com a globalização, o capitalismo e esse sistema de meios de comunicação rápida em que vivemos, o campo não é mais um lugar abandonado e isolado do mundo do ponto de vista da informação. Há uma proximidade cultural entre os jovens do campo e os jovens urbanos (FREITAS; SANTOS, 2015, p. 170).

Sobre essa questão, compartilho da visão de Sales e Almeida (2015) quando afirmam que não se deve ter uma visão linear e homogeneizante sobre o campo e seus sujeitos. A ideia de que os jovens do campo vivem em isolamento, sem participar ativamente na sociedade como um todo, não corresponde à realidade. Conforme as autoras, embora ainda existam muitas áreas rurais brasileiras que ainda vivenciam o isolamento e careçam de infraestrutura básica como saúde, educação e lazer, principalmente para os jovens do campo, esses sujeitos “vivenciam formas de vida que, até um passado recente, eram características e distintivas dos jovens do meio urbano, como as roupas, os gestos, as linguagens, as preferências e o uso da internet” (SALES; ALMEIDA, 2015, p. 269). Sobre essa nova configuração das juventudes do campo, vale

a pena destacar a citação extraída de um estudo de Wanderley (2007 *apud* SALES; ALMEIDA, 2015,) sobre jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco:

> Quem já teve a oportunidade recente de conviver com jovens rurais sabe o quanto eles são, sob vários aspectos, semelhantes a muitos jovens que vivem nas cidades. Eles se vestem modestamente, mas com roupas consideradas dentro do padrão da moda jovem. Gostam de conviver com o grupo de amigos. Como qualquer outro jovem, têm suas preferências quando se trata de artistas, grupos musicais ou equipes esportivas. Assistem às novelas televisivas, participam das campanhas eleitorais e acompanham, pelos noticiários das emissoras de televisão, o que acontece no país e no mundo (WANDERLEY, 2007 *apud* SALES; ALMEIDA, 2015, p. 269).

Com base em meu estudo de campo, é possível afirmar que a descrição acima de jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco, a qual descontrói a visão do isolamento dos sujeitos do campo, muito se assemelha à descrição dos jovens do distrito de Mendanha. Da mesma forma, durante a realização deste estudo, pude observar que esses jovens têm preocupação com vestuário, possuem grupos de amigos, gostam de música e esportes e de assistir a novelas e noticiários de televisão. Devido à maior facilidade de acesso às novas tecnologias digitais de comunicação no campo, a grande maioria dos estudantes têm acesso à *Internet* por meio de telefones celulares e participam ativamente de redes sociais como *Facebook, Instagram* e *WhatsApp* no seu cotidiano[162]. Além disso, o fácil acesso a Diamantina por via asfaltada e a distância relativamente curta entre esses dois lugares, cerca de 30 quilômetros, possibilitam que os estudantes circulem entre esses espaços e tenham contato com uma realidade cultural mais urbanizada.

Retomando a Nota de Campo 2 e o Excerto 3, chama-me a atenção o fato de que tanto Isis Beatriz quanto o aluno mencionado por Jean demonstram, em nível discursivo, insatisfação com o que Mendanha tem a oferecer para jovens como eles. Devido à proximidade cultural com a realidade de Diamantina e de outros espaços urbanos por meio da *Internet*, depreendo que esses jovens, por terem acesso ao "global", desejam ter os mesmos direitos e oportunidades nas áreas de educação, esporte e lazer que os jovens urbanos têm. Portanto, é possível afirmar que o discurso da "falta", entrevisto nos dizeres dos estudantes, justifica-se, considerando os aspectos mencionados.

Sobre essa questão, em pesquisa que visava problematizar a condição juvenil de alunos de ensino médio de um município rural no vale do Rio Doce, em Minas Gerais, Alves (2015) aponta que os jovens do campo têm ocupado o lugar de invisibilidade no

[162] A questão das novas tecnologias digitais no contexto desta pesquisa será discutida mais adiante.

contexto brasileiro, principalmente aqueles que não participam de movimentos sociais do campo:

> A questão territorial é um fator significativo na constituição identitária e na condução e elaboração dos projetos de vida dos jovens. As desigualdades e diferenças que marcam os territórios do campo e da cidade acabam por estigmatizar e inferiorizar os moradores do campo perante outros grupos territoriais. Diante disso, os limites sociais, econômicos e culturais a que estão expostos os jovens do campo, ou mesmo do interior do Brasil, ainda configuram, nessa virada de século, um dos fatores de desigualdade interna dentro do país e de exclusão das populações que vivem fora dos grandes centros urbanos (ALVES, 2015, p. 87).

Embora reconhecendo que os jovens urbanos também sofrem desigualdades sociais dentro de seus próprios territórios, a autora aponta que "a juventude fora do contexto urbano tem-se mostrado bastante desafiante" (ALVES, 2015, p. 87). Segundo a autora, quando se discute a realidade dos jovens do campo, é focalizada apenas a questão do acesso ao trabalho, o que pode contribuir para a permanência da invisibilidade desses sujeitos e dificultar sua inserção em outras esferas da vida pública. Ela explica que os jovens do ensino médio, ouvidos na pesquisa, não viam nenhum sentido no que estavam aprendendo na escola. Segundo a autora, "a escola [...] limitava-se a desenvolver um currículo cujos saberes em quase nada se aproximava das demandas e da própria realidade que esses jovens vivenciavam fora dos seus muros" (ALVES, 2015, p. 94). Ademais, a invisibilidade desses jovens estava entrevista na carência de espaços públicos de lazer e de sociabilidade no município. Corroborando estudos de outros pesquisadores sobre essa questão, Alves (2015) explica que

> No município investigado, os espaços públicos de lazer e sociabilidade são raros, corroborando o que evidenciaram Brenner, Dayrell e Carrano (2008) de que no Brasil, quanto menor o município, menor a existência de equipamentos culturais públicos. Carneiro (1998) acredita que essa falta de espaços de lazer é um dos fatores responsáveis pela avaliação negativa que os jovens têm do campo e também pelo desejo de migrar (ALVES, 2015, p. 94).

No contexto desta pesquisa, as avaliações negativas de Isis Beatriz e do aluno mencionado por Jean sobre Mendanha estão possivelmente relacionadas à ausência de espaços de lazer e sociabilidade juvenis no distrito. Entre os espaços mais desejados pelos estudantes pesquisados em seu estudo, Alves (2015) cita *shopping center*, o primeiro da lista, cinema, academia de ginástica e *shows* musicais. É interessante observar que *shopping center* e cinema também emergiram nos dizeres de alunos de Jean em uma determinada aula, como apontado no Excerto 3. Cabe salientar que esses espaços de lazer e sociabilidade estão geralmente associados ao modo de vida de jovens urbanos, uma vez

que há carência de lugares com esses fins no meio rural. Ou seja, o desejo de Isis Beatriz de migrar para Diamantina e, possivelmente, também o desejo de seus colegas, refere-se à vontade de ter acesso a esses espaços e atividades de lazer de que são privados no lugar em que vivem.

No que concerne à visão de estudos sobre o comportamento "urbano" de jovens rurais, como o de Isis Beatriz e de seus colegas, Castro (2015) explica que:

> Percebe-se ainda em algumas pesquisas um olhar idílico sobre a juventude, em que lhes é cobrado um ideal de comportamento e reprodução cultural que pouco dialoga com a vivência cotidiana dessa juventude. Uma juventude que circula entre o campo e a cidade, que gosta de suas expressões culturais tradicionais, mas que também gosta de rap, rock, funk e outras formas de expressão (CASTRO, 2015, p. 284).

Cabe salientar que o desejo de jovens do campo de migrar para o espaço urbano, devido à ausência de espaços e atividades de lazer, emergiu, da mesma forma, em outras pesquisas sobre essa temática. No entanto, em estudos nos quais se focalizavam, sobretudo, jovens do campo com mais de 17 anos, surgiram também questões relacionados à falta de trabalho e de perspectivas de melhorias no contexto rural, fato tão ou mais importante para a migração desses jovens para as cidades do que apenas um desejo por entretenimentos urbanos.

Sobre esse tema, Molina (2015) descontrói a ideia de ausência de "desejo" desses jovens de permanecer no campo, pois, em muitos casos, há sim o desejo de permanecer, porém as precárias condições de trabalho e de direitos terminam por impeli-los a sair. Segundo a autora, essa ideia da suposta "ausência de desejo" de se manter no campo implica que, a esses jovens, é dada uma possibilidade de escolha para permanecer ou não. Essa "distorção" da realidade, no entender da autora, silencia a impossibilidade do acesso à posse de terra e à ausência de políticas públicas que garantam a essas jovens condições mínimas de sobrevivência e reprodução da vida no espaço rural.

Na mesma linha de pensamento, Leão e Antunes Rocha (2015) problematizam a relação entre a migração de jovens do campo e o discurso de sedução do consumo e da vida urbana. Segundo os autores, existe

> [...] um discurso de que, como a proximidade campo/cidade diminuiu com a facilidade de locomoção (motos e carros) e comunicação (celular, TV por satélite, internet por rádio), os valores da juventude têm se alterado resultando em um encantamento pela vida na cidade, pela sedução do consumo e do modo de vida urbano (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 22-23).

Vale salientar que os autores argumentam que esse "discurso da sedução" do consumo e do modo de vida urbano em parte corresponde à realidade, uma vez que o

acesso à educação, ao trabalho e a posse de terras é limitado no contexto do campo. No entanto, o "desejo" de migrar em busca de melhores condições de vida não significa "uma negação da vida do campo" (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 23). Quando os jovens do campo constroem projetos de migração para a cidade, visando à independência financeira de seus pais, eles mantêm uma perspectiva de retorno futuro a suas comunidades.

Corroborando Castro (2013 *apud* LEÃO; ANTUNTES-ROCHA, 2015), Leão e Antunes-Rocha (2015) explicam que a pressão por escolher entre permanecer no campo ou sair é um elemento constitutivo da experiência de vida desses jovens. No caso desta pesquisa, devido talvez à faixa etária dos estudantes, entre 11 e 17 anos, a relação entre o desejo de migrar e a necessidade de trabalho não emergiu durante a pesquisa. Na Nota de Campo 2, por exemplo, é possível observar, no dizer de Isis Beatriz, o desejo de morar em Diamantina para participar da vida social dos jovens do lugar e não para ter acesso a oportunidades de trabalho e melhores condições de vida.

Em estudo que problematiza a relação entre a juventude rural e os modelos de desenvolvimento agrário no meio rural brasileiro, Cover e Cerioli (2015, p. 53) apontam que o modelo do agronegócio, priorizado nas políticas públicas brasileiras, "cria um ambiente desfavorável para a permanência da juventude no campo". Baseando-se em dados do IBGE (2006 *apud* COVER; CERIOLI, 2015), os autores explicam que cerca de 85,5% do total de jovens rurais brasileiros são provenientes de famílias que desenvolvem a agricultura familiar em imóveis rurais com menos de 100 hectares. Portanto, a falta de investimento no modelo de desenvolvimento agrário, voltado à agricultura familiar, causa um impacto negativo na vida desses jovens e, consequentemente, no meio rural brasileiro. Nesse contexto, é possível observar níveis de pobreza elevados, o que contribui para o êxodo rural de jovens para cidades. Conforme os autores,

> De acordo com os dados do Censo IBGE (2010) e estimativas do MDS, no Brasil temos 8.009.114 jovens rurais. Desses, 5.177.876 estão em situação de pobreza e extrema pobreza. No Nordeste temos mais da metade dos jovens rurais brasileiros, 50,25 %, ou seja, 4.025.883 jovens rurais; destes, 3124.891 estão em situação de pobreza e extrema pobreza e 77,62% são pobres e extremamente pobres, o que equivale a 60,35% jovens rurais pobres no Brasil. Nas áreas rurais brasileiras, cerca de uma em cada quatro pessoas se encontra em situação de extrema pobreza (25,5%), totalizando 7,59 milhões de pessoas. Embora as áreas rurais representem apenas 15,6% da população, elas concentram quase a metade da população em extrema pobreza (COVER; CERIOLI, 2015, p. 56).

Sobre a questão do êxodo rural de jovens em regiões onde há o predomínio da agricultura familiar, Durand e Alves (2015) elencam alguns fatores que favorecem o

crescimento desse movimento migratório, o que acaba provocando o esvaziamento e o envelhecimento da população rural, bem como a diminuição da capacidade produtiva da agricultura familiar. Entre esses fatores, os autores destacam a falta de perspectiva e de propostas laborais para jovens no espaço rural e do mar, bem como a influência da mídia sobre esses jovens, veiculando a ideia do urbano como espaço que oferece facilidades e oportunidades de lazer, educação e saúde e os complexos industriais que absorvem parte desses jovens despreparados como mão de obra barata. Por fim, boa parte dos jovens que permanecem no campo possuem baixo nível de escolaridade e são considerados como "incapazes de ingressar no mercado de trabalho urbano" (DURAND; ALVES, 2015, p. 70).

Como apontado anteriormente, o êxodo rural é uma questão relevante em Mendanha. Com a interdição do garimpo artesanal de diamantes no final dos anos 1980, até então a principal atividade econômica da região, a economia local foi seriamente afetada, provocando um êxodo migratório para outras regiões de Minas Gerais e outros estados brasileiros em busca de emprego e melhores condições de vida. Nas últimas décadas, esse fenômeno ainda pode ser observado em Mendanha, uma vez que não houve mudanças significativas na economia local. A diminuição da população local reflete no número de estudantes na escola, que vem reduzindo consideravelmente ano após ano. Segundo registros do arquivo da escola, no ano de 2005, havia 211 estudantes matriculados; no ano de 2006, 148 estudantes; no ano de 2015, 110 estudantes; no ano de 2017, 86 estudantes e no ano de 2019, 70 estudantes[163]. Ou seja, uma redução de cerca de 67% no número de estudantes nos últimos 14 anos. Cabe lembrar que, no ano de 2016, as turmas do Ensino Fundamental 2 da escola e de outras duas escolas municipais localizadas no meio rural do município quase foram fechadas pela Prefeitura Municipal de Diamantina, que alegava falta de verbas para mantê-las[164].

---

[163] Dados do arquivo escolar fornecidos pela supervisora escolar.

[164] Embora a Lei n° 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014e) tenha sido instituída para evitar o fechamento de escolas do campo, visto que determina que a comunidade escolar seja informada com antecedência e consultada sobre o fechamento, é possível observar que o número de escolas do campo fechadas pelos estados e municípios brasileiros continua a crescer demasiadamente. Baseando-se em dados do Censo Escolar - Inep/MEC, assim como em dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2015), Taffarel e Munarim (2015) apontam que, no período de 2000 a 2015, o número de escolas do campo no país reduziu em 31,46%, o que equivale a 32.512 unidades fechadas. Segundo dados do portal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 2015), somente no ano de 2014, ano em que a Lei n° 12.960 foi instituída, foram fechadas 4.084 escolas do campo, equivalendo ao fechamento de oito escolas do campo por dia naquele ano. Ou seja, instituir leis contra o fechamento de escolas do campo demonstrou não ser suficiente no cenário brasileiro. Para conter esses fechamentos contrários às disposições legais e, talvez, revertê-los, é de fundamental importância exercer pressão política,

No Excerto 3, é possível observar que a visão negativa do aluno sobre Mendanha chamou a atenção de Jean. Demonstrando preocupação com a opinião do estudante sobre a vida no distrito, o professor optou por trazer questões para problematizar e, possivelmente, desconstruir a visão homogeneizante e dicotômica dos estudantes entre a vida no campo e na cidade. Embora, na ocasião, o professor não tivesse conhecimento da proposta teórico-metodológica dos letramentos críticos no contexto escolar, é possível dizer que sua atitude demonstrou um certo alinhamento com essa perspectiva, posto que julgou relevante discutir uma questão relacionada à realidade dos estudantes na aula de inglês, visando ao desenvolvimento de reflexão crítica entre esses jovens.

Ao descrever a atividade, Jean afirma que, enquanto os alunos apontaram *shopping center* e cinema como aspectos positivos da vida urbana, ele levantou aspectos negativos como a falta de tranquilidade e violência nas cidades. No entanto, é possível afirmar que, embora esses aspectos não deixem de ser preocupantes nesse contexto, focalizar somente questões consideradas negativas enquanto se problematiza o modo de vida urbano pode cristalizar a visão homogeneizante de que todas as cidades são violentas e que, portanto, não são lugares adequados para se viver. Ou seja, são reforçados certos estereótipos ao invés de desconstruídos. Vejo, nesses casos, a importância de se discutir a fundo aspectos considerados negativos e aspectos considerados positivos em ambos os contextos, para evitar visões homogeneizantes e de perspectiva única.

Na discussão empreendida naquele momento, conforme relato de Jean, os estudantes mencionaram que eles se sentiriam com medo de andar na cidade, o que demonstrou que o objetivo da atividade, embora a língua inglesa não tenha sido trabalhada naquela ocasião, foi alcançado, pois houve reflexão sobre um aspecto negativo da vida urbana que os estudantes não haviam considerado anteriormente. No entanto, julgo que Jean poderia ter aprofundado a discussão e problematizado o tema "consumismo", visto que o termo *shopping centers* foi mencionado pela turma, e também abordado a questão da agência, relacionando-a com a possibilidade de mudança naquele contexto.

A problematização sobre a relação entre consumismo e *shopping centers* poderia, por exemplo, ter sido feita a partir de perguntas como: por que os *shopping centers* fazem sucesso entre os jovens? Você acha que os *shopping centers* estimulam o consumo entre jovens? Se sim, como? Por que as pessoas consomem mais do que

principalmente por meio de ações de movimentos sociais e coletivos para reivindicar que leis como a Lei n° 12.960 sejam cumpridas pelos governos municipais e estaduais.

precisam? Quais são os efeitos do consumo exagerado no meio ambiente? Os produtos vendidos e os serviços oferecidos em *shopping centers* são acessíveis a todos? Por quê? As coisas que os jovens gostam de fazer em *shopping centers* poderiam ser feitas em outros lugares? Se sim, em que tipos de lugares? Você considera que Mendanha necessita de um *shopping center*? Se sim, por quê?

Sobre a questão da agência, a problematização poderia ter sido feita, por exemplo, a partir de perguntas como: há mais espaços e atividades de sociabilidade e lazer no campo ou na cidade? Quais motivos levariam a essas diferenças? Você considera que é possível mudar essa realidade? Se sim, como você e as outras pessoas de Mendanha poderiam contribuir para mudar essa realidade? Conforme visto, esse tipo de prática pedagógica com o uso de questões problematizadoras, visando ao desenvolvimento da reflexão crítica a favor da emancipação social, é sugerido pelos estudos de letramentos críticos, discutidos nesta tese.

No Excerto 3, é possível observar que, na visão de Jean, assim como na minha, a problematização sobre a dicotomia campo-cidade é relevante no contexto pesquisado e viável de ser realizada, também nas aulas de inglês. Como apontado no Capítulo 1, desconstruir estereótipos e a dicotomia campo-cidade, que inferiorizam a cultura e o modo de vida no campo e privilegiam a cultura e o modo de vida urbano, bem como "cultivar" a identidade camponesa, fazem parte do projeto político-pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004). Nessa perspectiva, a escola do campo pode ser considerada o lugar, por excelência, de construção identitária para as juventudes do campo. De acordo com Caldart (2000, p. 37, grifo da autora), "*não há escolas do campo sem a formação de sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro".

Da mesma forma, nos estudos de Letramento Crítico, as aulas de línguas podem ser consideradas lugares por excelência para se trabalhar questões identitárias, uma vez que se busca, por meio de um trabalho crítico na leitura de textos diversos, preparar os aprendizes para lidar com o dissenso e a diferença. No entanto, cabe aqui retomar a releitura de Menezes de Souza (2011a) sobre o conceito de "crítico", entendido tradicionalmente como ter a capacidade de desvelar uma verdade oculta. Baseando-se na obra de Freire da década de 1980, o autor defende que ser crítico envolve aprender a escutar/ouvir, a "ler se lendo", ou seja, saber porque nós lemos de determinada maneira e não de outra. Segundo Menezes de Souza (2011a), ser crítico significa estar ciente de que o "eu" individualizado é distinto e, ao mesmo tempo, constituído do "não-eu" sócio

histórico. Portanto, nessa releitura de Letramento Crítico, desenvolver a consciência crítica seria ter ciência da conexão entre o "eu" individualizado e o "não-eu" coletivo:

> Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

No contexto da escola do meio rural, desenvolver a consciência crítica dos estudantes, por meio de um trabalho de Letramento Crítico nas aulas de inglês, poderia contribuir para a desconstrução de discursos do senso comum, veiculados na mídia, na literatura, no cinema, na televisão, nos livros didáticos, etc., os quais deslegitimam a(s) identidade(s) campesina(s), e poderia também auxiliar no processo de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, defendido pela Educação do Campo. Concordo com a afirmação de Caldart (2004) de que no cotidiano das escolas do campo, é importante trabalhar a autoestima dos educandos e educadores, a memória coletiva, as origens culturais e a militância[165] dos sujeitos do campo em prol de mudanças sociais.

No caso específico do contexto escolar desta pesquisa, questões identitárias poderiam ser trabalhadas a partir da problematização de discursos que circulam em diferentes meios e mesmo no contexto dos estudantes, utilizando perguntas como: de que maneiras as pessoas que vivem no campo e a sua cultura são representadas na mídia, na literatura, na televisão, no cinema, nas revistas em quadrinhos, etc.? Na sua opinião, essas representações são geralmente elogiosas ou depreciativas? Por que as pessoas que vivem no campo e a sua cultura são representadas dessa maneira? De onde você considera que vieram essas representações? Por quê? Você pensa de forma diferente ou semelhante? Por quê? Qual é o impacto dessas representações na autoestima dessas pessoas? Você tem vergonha de ser "da roça"? Você se sente inferior aos jovens da cidade? Você já se perguntou: "Por que eu penso dessa forma"?

Menezes de Souza (2014b) explica que o dissenso é a metáfora para o processo de leitura. Quando se lê um texto, não há uma leitura adequada ou inadequada, mas diferentes interpretações. Ou seja, o conflito de interpretações é inerente ao processo de construção de significados. Na visão do autor, cabe aos educadores a responsabilidade ética de preparar os educandos para lidar com a diferença e o dissenso na complexidade do mundo de hoje, sem tentar eliminar as pessoas que são diferentes.

---

[165] Nos estudos de letramentos críticos, o termo "militância" não é utilizado.

No contexto da escola do meio rural, é possível afirmar que a tarefa do educador linguístico é ainda mais ampla. Portanto, é importante promover ações pedagógicas, objetivando trabalhar a diferença e o dissenso na leitura de textos e discursos com o intuito de superar a dicotomia campo-cidade, assim como a promover a agência e a cidadania crítica entre os jovens do campo.

5.4 Novas formas de construção de sentidos: "*E esse povo que chama a gente no Messenger...*"

Vejamos agora dois excertos. O primeiro, o Excerto 4, apresenta o trecho de uma conversa entre quatro estudantes que ocorreu durante uma aula de inglês de Jean. Nessa conversa, os estudantes discutem as dificuldades de se comunicar em uma língua estrangeira. O segundo, o Excerto 5, é um trecho de uma aula ministrada por mim, cujo objetivo era ensinar aos estudantes como descrever suas famílias em inglês. Nesse excerto, leio em voz alta um exercício em inglês, no qual os alunos deveriam marcar as alternativas que melhor descrevessem suas famílias.

Excerto 4

Lara Croft: duas pessoas em inglês conversando deve ser horrível.
Eloah Victoriah: e esse povo que chama a gente no *Messenger* e fala assim... escreve assim... *h o l a* ((soletrando)) eu não vou falar porque senão vocês vão pensar bobagem.
Cacique: *hola*?
Eloah Victoriah: *hola*.
Stranger: é espagnol.

Excerto 5

PE: [...] *next... my family lives in a house by themselves or shares the house with other families?*
Jerry: *family*.
PE: ok.
Deus da Guerra: é, é... *lives... and*... é... *selves, selves*. Que é tirar fotos né?
PE: *lives in a house by themselves*.
Deus da Guerra: sim, tirar...
PE: mora numa casa... a família mora numa casa sozinha... só a família [...]
Deus da Guerra: Eu achei que era se a sua família tira fotos.

No Excerto 4, o fato de Lara Croft comentar que acha horrível ouvir duas pessoas conversando em inglês me leva a concluir que, talvez, ela tenha pouco ou nenhum contato com o inglês oral e, por isso, tenha essa impressão negativa e/ou de estranhamento. Eloah Victoriah, por sua vez, aponta que pessoas desconhecidas entram em contato com ela via *Messenger*, utilizando a palavra "*hola*", cujo significado a aluna parece desconhecer.

Assim, é possível inferir que Eloah Victoriah tem acesso ao aplicativo *Messenger*, utilizado para envio de mensagens, fotos, vídeos, etc., via computador, telefone celular e/ou *tablet*, mas tem dificuldade de se comunicar em língua estrangeira quando conversa com pessoas de outros países.

No Excerto 5, ao ler as alternativas em inglês do exercício "*my family lives in a house by themselves or shares the house with other families",* percebo que Deus da Guerra entendeu os enunciados de forma diferente. Repito o primeiro enunciado em inglês, mas o aluno continua compreendendo de forma diferente. Desse modo, opto por traduzir o enunciado para o português e o aluno, ao ouvi-lo, informa que ele havia entendido que se perguntava no exercício se a família dele tirava fotos. Ou seja, Deus da Guerra achou que a palavra "*themselves*" no primeiro enunciado correspondia a "*selfies*", um neologismo em inglês que significa autorretratos. É possível dizer que Deus da Guerra sabe o que significa uma "*selfie*" e, possivelmente, como produzir uma, utilizando uma câmera ou um telefone celular. Ou seja, tanto Deus da Guerra quanto Eloah Victoriah têm acesso e utilizam essas tecnologias digitais de comunicação, o que contribui para desconstruir a visão homogeneizante de que os sujeitos do campo são alheios a inovações e artefatos tecnológicos, geralmente associados ao modo de vida urbano.

Como mencionado no Capítulo 4, o período entre o final do século XX e o início do século XXI foi marcado por intensas transformações nas formas de comunicação humana, impulsionadas pelo desenvolvimento das novas tecnologias digitais de comunicação. Essa revolução tecnológica nas maneiras de se comunicar reconfigurou o papel da leitura, visto que a integrou a outros modos de produção de sentidos tais como o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o auditivo e o oral (KALANTZIS; COPE, 2012). Essas mudanças significativas nas formas de comunicação causaram um impacto na educação escolar em nível global e, em consequência, na formação de professores, devido ao surgimento de novas epistemologias e concepções de língua e linguagem. Nesse contexto, são desenvolvidas novas concepções de letramentos que, além de problematizar os novos usos da linguagem, propõem o desenvolvimento de habilidades que não eram entrevistas na visão de letramento tradicional, tais como compreender modos culturais de ver, descrever e explicar (LUKE; FREEBODY, 1997).

No entanto, convém lembrar que a globalização, considerada um dos fatores que mais impulsionaram todas essas transformações culturais, sociais, políticas e educacionais, não é tão "global" e democrática assim como se veicula na mídia. Conforme Hall (1998, p. 78, grifo do autor), "a globalização é muito desigualmente distribuída ao

redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população *dentro* das regiões". Ademais, explica o autor,

> Uma vez que a direção do fluxo é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre "o Ocidente" e "o Resto", pode parecer que a globalização – embora seja, por definição, algo que afeta o globo inteiro – seja essencialmente um fenômeno ocidental" (HALL, 1998, p. 78).

Sobre essa questão, Robins (1991 *apud* HALL, 1998, p. 79) nos chama a atenção para o fato de que a globalização permite que a cultura do Ocidente se defronte com a cultura do seu "Outro", ou seja, as sociedades periféricas e subalternizadas. Nas palavras do autor, "a globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso" (ROBINS, 1991, p. 25 *apud* HALL, 1998, p. 79). Assim, é possível afirmar que, embora o impacto das novas tecnologias digitais de comunicação, bem como a globalização, tenham alcance no mundo inteiro, sua intensidade é desigual entre países, regiões dentro de países, localidades dentro de regiões e classes sociais dentro de localidades. Ou seja, o acesso às novas tecnologias, da mesma forma que a globalização, não é tão democrático assim como se acredita. É possível afirmar que, em geral, quanto mais longe do "centro" se está e menos recursos se possui, menor é o acesso à globalização e a essas tecnologias.

No contexto pesquisado, em atividade realizada em sala de aula, visando obter informações sobre o acesso dos estudantes à *Internet*, foram incluídas as seguintes perguntas: Você acessa a *Internet*? Se sim, com que frequência você acessa a *Internet*? No final da atividade, foram obtidas as seguintes respostas (Tabelas 3 e 4):

Tabela 3 - Você acessa a *Internet*?

Anos	Sim	Não	Total
6° ano – 2017	9	0	**9**
6° ano – 2018	9	2	**11**
8° ano – 2017	10	0	**10**
9° ano - 2017	9	0	**9**
Total	**37** **94,8 %**	**2** **5,1%**	**39** **100%**

Tabela 4 - Com que frequência você acessa a *Internet*?

Anos	Todos os dias	Às vezes	Não informou	Total
6° ano – 2017	5	3	1	**9**
6° ano – 2018	5	0	4	**9**
8° ano – 2017	8	2	0	**10**
9° ano - 2017	8	1	0	**9**
Total	**26** **70,2%**	**6** **16,2%**	**5** **13,5%**	**37** **100%**

Nas Tabelas 3 e 4 é possível observar que cerca de 95% dos estudantes acessam a *Internet*. Entre esses estudantes que têm acesso à *Internet*, cerca de 70% acessam a rede todos os dias[166]. É possível dizer que essas altas porcentagens corroboram pesquisas do IBGE (BRASIL, 2019b), segundo as quais as populações residentes nas áreas rurais estão, cada vez mais, acessando à *Internet*. De acordo com esses estudos, no período de 2016 a 2017, o aumento do percentual de domicílios na zona rural em que a *Internet* era utilizada foi maior do que o percentual de domicílios na zona urbana. Enquanto que o percentual de domicílios em que a *Internet* era utilizada na zona urbana passou de 75% em 2016 para 80,1% em 2017, na zona rural, elevou-se de 33,6% para 41,0% em 2017. No entanto, é possível observar que a diferença do percentual de domicílios em que a *Internet* era utilizada na zona urbana e na área rural ainda era bastante acentuada no período, quase o dobro. Além disso, essas pesquisas apontaram que as regiões Norte e Nordeste do Brasil, com maiores porcentagens de habitantes residindo nas áreas rurais, são aquelas com menores porcentagens de domicílios em que *Internet* era utilizada, respectivamente 27,3% e 35,8% (Tabela 5).

[166] A *Internet* rural via rádio se disseminou consideravelmente na região do Alto Jequitinhonha na última década, principalmente devido ao fato de Diamantina, a maior cidade da região, ter se tornado um polo universitário com um grande número de usuários de *Internet*.

Tabela 5 - Domicílios em que havia a utilização da Internet (%) no ano de 2017

Regiões	Urbana	Rural	Total
Norte	80,0	27,3	68,4
Nordeste	73,0	35,8	64,0
Sudeste	83,1	51,2	81,1
Sul	80,3	53,1	76,7
Centro-Oeste	83,2	45,3	79,6
Brasil	80,1	41,0	74,9

Fonte: IBGE (BRASIL, 2019b)

É importante mencionar que um dos motivos que mais se destacaram para a não utilização da *Internet* em diferentes contextos foi o fato de que o serviço de acesso à rede não estava disponível na área do domicílio. Enquanto esse motivo foi apontado em somente 1,2% dos domicílios da área urbana, na área rural, ele foi indicado em 21,3% dos domicílios. No que tange ao uso da *Internet* pela população de 10 anos ou mais de idade no Brasil no período de 2016 a 2017, o percentual de pessoas que utilizaram a *Internet* em área urbana no período de referência dos últimos três meses foi de 74,8%, um nível muito mais alto do que em área rural, que foi de 39,0%. Segundo a pesquisa, nesse período, houve um aumento na utilização da *Internet* tanto na área urbana quanto na rural em todas as regiões do país, porém "houve diferença acentuada entre os resultados das áreas urbana e rural, sendo a da Região Norte a maior (69,6%, na urbana, e 27,0%, na rural)" (BRASIL, 2017, p. 7).

Assim, é possível dizer que, embora o acesso à *Internet* seja considerado como essencial no exercício da cidadania, conforme a Lei n° 12.965 de 23 de abril de 2014 (BRASIL, 2014d), conhecida como o marco civil da *Internet* no Brasil, os dados apontados indicam que as políticas públicas brasileiras destinadas aos contextos urbano e rural são desiguais no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias de comunicação[167].

Os dados apresentados sobre o uso da *Internet* pelos estudantes no contexto desta pesquisa corroboram resultados de estudos realizados em outras localidades rurais no país. Em pesquisa empreendida sobre o modo de vida de jovens que vivem em assentamento rural no município de Santana do Acaraú, Ceará, Sales e Almeida (2015)

[167] A Proposta de Emenda à Constituição n° 6 de 2011 (BRASIL, 2011c), de autoria do senador Rodrigo Rollemberg, visava qualificar o acesso à *Internet* como um direito social dos cidadãos brasileiros a ser incluído no artigo 6° da Constituição Federal. No entanto, apesar de ter recebido um parecer favorável, essa proposta não chegou a ser deliberada e terminou por ser arquivada no ano de 2018.

apontam que os hábitos e os interesses desses jovens do campo se assemelham aos de jovens urbanos, sobretudo no que diz respeito ao uso da *Internet*:

> É possível perceber que as/os jovens do campo, assim como os/as jovens da cidade, nutrem o mesmo interesse por acessar a internet e interagir nas redes sociais. Através do ciberespaço esses/as jovens do campo produzem formas diferenciadas de se comunicar, de trabalhar e de se divertir, pois há várias pessoas conectadas ao mesmo tempo, dispostas a compartilhar dados pessoais, fotos, opiniões, desejos, sentimentos e conhecimentos. Com isso, o jovem do campo, sem seu espaço geográfico, conhece outras realidades sociais, ao atravessar fronteiras, compartilhar ideias (SALES; ALMEIDA, 2015, p. 268).

Cabe salientar que essa semelhança de hábitos e interesses entre as juventudes rurais e urbanas, relacionada ao uso das novas tecnologias, não significa que esses jovens tenham os mesmos recursos e oportunidades para acessá-las. Sales e Almeida (2015) explicam que, embora o isolamento do campo esteja diminuindo, ainda existem fatores que prejudicam o acesso dos jovens rurais às novas tecnologias de comunicação. Entre eles, as autoras apontam, além da carência de bens e serviços no campo, a falta de condições econômicas desses jovens para adquirir um computador doméstico conectado à rede. No entanto, essas limitações não impedem que esses jovens acessem à *Internet*. Como alternativas, muitos desses jovens utilizam *lan houses* de cidades vizinhas, computadores de amigos e/ou conhecidos, o celular e o laboratório de informática da escola onde estudam.

Com relação aos objetivos do uso da *Internet*, Sales e Almeida (2015) observaram que a *Internet* é acessada pelos jovens do campo para fins diversos, tais como acessar *sites* para a realização de tarefas escolares e interagir com outras pessoas por meio de redes sociais. No entanto, posso afirmar com base nos estudos desses pesquisadores, e também em minha experiência no contato com os jovens participantes da pesquisa, que a acessibilidade à *Internet* não implica um desejo dos jovens rurais de ruptura no seu modo de vida, mas sim um desejo de romper com o isolamento do campo e participar mais ativamente da vida global, conforme também apontado no seguinte excerto:

> [...] o acesso à internet se configura como uma oportunidade de criar visibilidade, de exercer o direito de ser visto e ouvido, de construir experiências externadas ao local em que vivem, pois são linguagens e códigos que passam a existir para esses/as jovens e que podem gerar mudanças na forma de se colocar diante das situações vivenciadas no dia a dia (SALES; ALMEIDA, 2015, p. 273).

Na mesma linha de pensamento, em estudo sobre a organização política de jovens no sindicalismo rural, Galindo (2015) aponta que as juventudes rurais, nas últimas

décadas, incluíram novos temas na pauta política dos movimentos sindicais do campo. Além de lutarem pela posse de terra, trabalho, saúde e educação, esses jovens vêm reivindicando, junto ao poder público, direitos sociais mais amplos, tais como o acesso a esporte, cultura, lazer e inclusão digital:

> Por enxergar o mundo que os circunda a partir de um determinado lugar, constituído em tempo e espaço próprios, os/as jovens do campo não só reformulam as demandas preexistentes, como também apontam caminhos novos, incluem novos temas à agenda sindical, partindo de sua realidade social e geracional. Tentando objetivar tal afirmação, podemos dizer que foi a juventude do campo que deu fôlego, na pauta sindical, aos temas da cultura, esporte e lazer no campo. Foi ela mesma, também, a afirmar a necessidade de acessar novos direitos, especialmente no que se refere às tecnologias da informação e comunicação, concebendo a ação sindical para além da esfera do trabalho, mas atuando no sentido da luta por amplos direitos (GALINDO, 2015, p. 120).

Assim, é possível afirmar que as novas tecnologias de comunicação estão sendo utilizadas não somente pelas juventudes urbanas, mas também pelas juventudes do campo, o que constitui um novo desafio para se repensar propostas pedagógicas para a educação desses jovens e a formação inicial e continuada de professores de línguas, condizentes com essa realidade. Sobre essa questão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006a, p. 97) apontam para a importância de as escolas priorizarem um projeto de letramento que focalize o trabalho com a linguagem em suas diferentes formas ou modalidades, uma vez que "a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola". Ou seja, o uso da linguagem na comunicação humana mediado pelo computador, telefone celular, *tablet*, etc. reconfiguram o ensino e aprendizagem de línguas na educação formal e na formação de professores dessa área, inclusive no contexto rural.

Entretanto, o desafio da escola no meio rural tende a ser ainda maior, principalmente no que diz respeito ao acesso à *Internet*, à infraestrutura para utilização da rede e à capacitação de professores para o uso do computador e da *Internet* em atividades didático-pedagógicas. De acordo com pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.br (2017), enquanto 97% das escolas urbanas possuíam acesso à *Internet* no ano de 2017, somente 36% das escolas localizadas em áreas rurais tinham esse acesso. Com relação ao número de computadores disponíveis, há uma diferença acentuada entre os contextos urbano e rural. Enquanto 97% das escolas urbanas possuíam computadores de mesa, 81% computadores portáteis e 31% *tablets*, no contexto rural, somente 50% das escolas

possuíam computadores de mesa, 34% computadores portáteis e 6% *tablets*.

Entre as escolas rurais que não utilizavam a *Internet*, 48% dessas instituições apontaram como motivo pela não utilização da rede a falta de infraestrutura de acesso à *Internet* na região em que a escola se localiza e 28% delas apontaram o alto custo de conexão à *Internet*. No que tange à formação de professores para o uso do computador e da *Internet* em atividades de ensino e aprendizagem, enquanto 34% dos professores de escolas urbanas receberam algum tipo de capacitação, nas escolas rurais, somente 13% destes profissionais tiveram essa oportunidade.

Outro desafio a ser enfrentado pelas escolas da zona rural relacionado ao uso das novas tecnologias digitais de comunicação diz respeito a questões identitárias e de agência. Visto que na mídia digital circulam todos os tipos discursos, inclusive o "discurso de sedução" que legitima o consumismo e a cultura e o modo de vida urbano; é importante que a escola do meio rural proponha a realização de ações pedagógicas, visando à problematização e à desconstrução de discursos homogeneizantes e discriminatórios. Esse trabalho educativo, o qual é viável de ser implementado, utilizando como ponto de partida textos multimodais que circulam na mídia digital, pode contribuir para a construção e afirmação identitária das juventudes camponesas, o que é um dos objetivos da proposta político-pedagógica da Educação do Campo (CALDART, 2004). Como exemplo de propostas dessa natureza no contexto escolar, a elaboração de *sites* e *blogs* escolares com vídeos, imagens, áudios, etc., bem como a participação de jovens do campo em redes sociais são alternativas possíveis para valorizar aspectos identitários da(s) cultura(s) camponesa(s), assim como promover a agência entre os sujeitos do campo nos contextos global e local.

A contribuição do uso da multimodalidade nas mídias para a construção e afirmação identitária dos trabalhadores rurais sem-terra é discutida no estudo de Zacchi (2009). Nesse trabalho, o autor analisa imagens produzidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), incluindo sua bandeira e imagens veiculadas pelas suas mídias. Conforme o autor, o uso de imagens para a construção da identidade desses sujeitos contribui para dar coesão ao grupo, ou seja, faz com que eles se identifiquem como parte de uma mesma coletividade, criando assim uma autorrepresentação a ser exposta perante sujeitos externos ao grupo, convidando-os a se identificarem com seu grupo. Por meio da análise empreendida, o autor concluiu que a multimodalidade ajuda a construir a identidade do sem terra, uma vez que oferece maiores possibilidades de autorrepresentação, ao mesmo tempo que instrumentaliza o leitor do

texto multimodal com mais possibilidades de interpretação.

Como exemplo do potencial imagético na construção de significados, o autor citou uma reportagem de uma agência de notícias sobre a transposição do Rio São Francisco. Compondo o texto escrito, há uma foto de um ministro do governo brasileiro falando em público. Segundo o autor, se a notícia tivesse sido divulgada pelo MST, ao invés de se colocar essa foto, possivelmente, seria colocada a foto de pessoas se manifestando contra essa transposição. Além disso, um objeto focalizado pelas lentes de uma câmera sob determinada perspectiva com a adição de uma legenda pode proporcionar uma leitura específica desse conjunto imagético. Ou seja, nunca existe neutralidade na seleção de qualquer imagem, como também não existe neutralidade na perspectiva dessa imagem e na legenda que a acompanha. Sobre essa questão, Kress e Van Leeun (2006, p. 14 *apud* ZACCHI, 2009, p. 421) explicam que consideram "qualquer tipo de imagem como totalmente pertencente à esfera das realizações e instanciações da ideologia, como um meio – sempre – para a articulação de posições ideológicas".

Embora o acesso às novas tecnologias e à linguagem multimodal apresentem um potencial para se trabalhar questões identitárias dos sujeitos do campo e promover seu empoderamento, parece-me relevante desenvolver um trabalho de letramento digital e visual sob uma perspectiva crítica no contexto escolar, que possibilite uma reflexão mais aprofundada sobre como os significados são construídos na mídia digital. Ou seja, ter acesso às novas tecnologias de comunicação e saber usá-las não garantem a promoção da criticidade e o agenciamento dos sujeitos do campo a favor de mudança social.

Para ilustrar os possíveis impactos do uso dessas novas tecnologias no campo no contexto regional, menciono dois textos produzidos por jovens do campo, estudantes universitárias da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, os quais discorrem sobre o impacto dessas tecnologias em suas comunidades. O primeiro, um artigo escrito por Maria Nilza Rodrigues dos Santos (2016), apresentou como objetivo discutir o impacto do uso da *Internet* por jovens de Ilhas das Cabras, uma pequena comunidade de agricultores familiares, localizada na área rural do município de Rio Pardo de Minas, no noroeste de Minas Gerais. Conforme a estudante, o acesso às novas tecnologias trouxe benefícios para a comunidade, uma vez que possibilitou aos estudantes universitários, como ela, "movimentar" a comunidade local. Por meio de uma *fanpage* do *Facebook*, criada por esses estudantes, com o nome da própria localidade, são organizados e publicados eventos, convites e registros de atividades sociais, tais como festividades e celebrações. Além disso, foi criado um grupo

no aplicativo *WhatsApp* com o nome de "Eu amo a Ilha'' para facilitar tanto a comunicação interna na comunidade quanto a externa com pessoas que desejam interagir com os moradores.

O segundo, um texto jornalístico, escrito por Tatiane Rodrigues de Souza (2019), publicado em jornal *online* de comunicação comunitária[168], aborda o impacto da *Internet* na rotina de jovens do município de Ouro Verde de Minas, no Vale do Mucuri, situado na região nordeste do estado de Minas Gerais. Na visão da estudante, embora a *Internet* tenha permitido a moradores locais o acesso a notícias e acontecimentos do mundo e os tenha aproximado virtualmente de pessoas que vivem em lugares distantes, a rede modificou os hábitos dos jovens locais de forma negativa. Uma dessas mudanças se refere ao uso exagerado de aplicativos como *WhatsApp, Facebook, Instagram* e *Youtube,* que estão substituindo práticas e brincadeiras de rua tradicionais, tais como pique-esconde, pega-pega, rouba bandeira, carrinho de rolimã, mestre mandou, etc. Além disso, a estudante ressaltou que há um desinteresse entre os jovens do município sobre conhecimentos tradicionais que, antes, eram passados de geração a geração. Atualmente, o que desperta interesse nesses jovens é acompanhar a vida de pessoas famosas de todo o mundo, assim como jogar jogos *online* com pessoas de outras localidades. A estudante aponta que essas mudanças nos hábitos dos jovens do município podem afetar o convívio local e diário entre as pessoas da comunidade.

Sobre os efeitos da globalização no conhecimento local, Canagarajah (2005b) aponta que esse conhecimento, embora não tenha se extinguido completamente, não é mais "puro" na relação com o global. O autor explica que "depois da longa história da globalização, quase nenhuma comunidade pode afirmar hoje que não está integrada à rede global de comunicação, viagens ou comércio, e transformada no processo[169]" (CANAGARAJAH, 2005b, p. 10). Concordo com o autor quando defende que é importante identificar essas transformações pelas quais o local está passando com o intuito de desenvolver um projeto de reconstrução de conhecimento em consonância com os interesses locais. Ou seja, ao invés de ser suprimido ou absorvido pelo global, o conhecimento local deve apropriá-lo, visando aos seus próprios interesses. Cabe frisar

[168] Esse jornal *online* é fruto do Projeto de Ensino "Olhares do Campo", coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Henrique Magnani Xavier de Lima da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Este projeto tem como objetivo apoiar a formação acadêmica dos licenciandos e fortalecer a comunicação comunitária na região de abrangência do curso.

[169] No original*: "After the long history of globalization, almost no community can claim today that it is not integrated into the global network of communication, travel, or trade, and transformed in the process*".

que, nessa visão, não se objetiva preservar o conhecimento local na sua forma tradicional ou "pura", mas reconfigurá-lo ou reinterpretá-lo de acordo com as necessidades e interesses locais. É possível afirmar que o conhecimento local, nessa visão, está em um constante processo de "devir":

> O conhecimento local não é um *produto*, constituído por crenças e práticas do passado. O conhecimento local é um *processo* - um processo de negociação de discursos dominantes e de envolvimento em uma construção contínua de conhecimento relevante no contexto da nossa história e da prática social[170] (CANAGARAJAH, 2005b, p. 13).

Relacionando essa discussão ao relato da estudante de Ouro Verde de Minas, é possível afirmar que o processo de "localização" do conhecimento não implica impedir ou limitar o acesso dos jovens da comunidade às novas tecnologias de comunicação e retornar ao tradicional, mas implica promover um diálogo entre o interesse desses jovens por esses novos usos da linguagem e um projeto de educação emancipadora. Na minha visão, essa articulação poderia ser iniciada no contexto da escola do meio rural com a integração das novas tecnologias em ações pedagógicas contextualizadas, visando à reflexão crítica e à desconstrução de discursos homogeneizantes e discriminatórios que circulam na mídia digital.

Considerando o conteúdo acessado pelos jovens de Ouro Verde de Minas, posteriormente refleti que determinados questionamentos poderiam ser feitos, tais como: o que significa ser uma "celebridade"? Por que se tem tanto interesse em acompanhar a vida de "celebridades" por meio de redes sociais? Na sua opinião, quem se beneficia com isso? Quem não se beneficia? Por quê? Há alguma "celebridade" na sua comunidade? Se sim, quem? Por que você considera essa pessoa uma "celebridade"?

Vale ressaltar que, atualmente, visando dar suporte aos educadores na elaboração de planos de ensino e de aulas e material didático, há uma vasta produção acadêmica, voltada ao uso da *Internet*, de redes sociais, de video games, textos multimodais, etc. para o ensino e aprendizagem de línguas e de outras disciplinas escolares sob perspectivas críticas. No âmbito da escola do meio rural, essa proposta educacional com o uso das novas tecnologias não é inviável, porém, como visto, há grandes limitações relacionadas à falta de infraestrutura e equipamentos, de acesso à *Internet* e de programas de capacitação de educadores do campo para a utilização dessas novas linguagens nas

---

[170] No original: "*Local knowledge is not a product, constituted by the beliefs and practices of the past. Local knowledge is a process – a process of negotiating dominant discourses and engaging in an ongoing construction of relevant knowledge in the context of our history and social practice*".

atividades em sala de aula.

No âmbito desta pesquisa, outra discussão se faz necessária: qual seria a relação entre o uso das novas tecnologias de informação e da língua inglesa no contexto da Educação do Campo? Quando questionados se tinham contato com essa língua fora de sala de aula, cerca de 60% dos estudantes pesquisados responderam afirmativamente, sendo a *Internet* apontada por cerca de 28% desses jovens como o meio que possibilita esse contato (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 - Você tem contato com o inglês fora de sala de aula?

Anos	Sim	Não	Total
6° ano – 2017	5	4	**9**
6° ano – 2018	3	8	**11**
8° ano – 2017	7	3	**10**
9° ano - 2017	9	0	**9**
Total	**24**	**15**	**39**
	61,55%	**38,4%**	**100%**

Tabela 7 - Onde você tem contato com o inglês fora de sala de aula?

Anos	6° ano – 2017	6° ano – 2018	8° ano – 2017	9° ano - 2017	N	%
Internet	3	-	5	1	9	28,1
Músicas	1	-	-	3	4	12,5
Séries	-	-	-	3	3	9,3
Televisão	2	-	1	-	3	9,3
Com familiar	-	1	1	1	3	9,3
Livros	-	-	1	1	2	6,2
Filmes	-	-	-	2	2	6,2
Vídeos	-	-	-	1	1	3,1
Video games	-	-	-	1	1	3,1
Curso de idiomas	-	-	1	-	1	3,1
Dever de casa	-	1	-	-	1	3,1
Em casa	-	1	-	-	1	3,1
Na rua	-	1	-	-	1	3,1
Total	**6**	**4**	**9**	**13**	**32**	**100**

Como discutido anteriormente, a língua inglesa, por questões de ideologia e poder, avançou no mundo e assumiu o *status* de língua internacional de comunicação, língua da globalização e da *Internet*. No entanto, o material em língua inglesa veiculado na *Internet* vem declinando consideravelmente nas últimas décadas. Graddol (2006) aponta que, segundo pesquisas realizadas, enquanto 85% de páginas da *Internet* eram em inglês no

ano de 1998, esse percentual reduziu para 68% no ano 2000. Da mesma forma, o número de usuários da *Internet*, cuja primeira língua é o inglês, vem reduzindo consideravelmente. No ano 2000, o percentual desses usuários chegava a 51,3%, em 2005, esse percentual reduziu para 32%. Graddol (2006) explica que o fenômeno da anglofonia, entrevisto no início da *Internet*, está sendo substituído pelo multilinguismo, ou seja, o usuário da rede, em muitos *websites*, tem a possibilidade de escolher a língua por meio do qual deseja se comunicar ou utilizar tradutores automáticos com um simples clique.

Entretanto, mesmo com essa mudança nos números, o inglês é falado por mais de um bilhão de pessoas, as quais são falantes de inglês como língua estrangeira, falantes de inglês como segunda língua e falantes nativos. Embora não seja a língua mais falada como língua materna no mundo, o inglês ainda é a língua mais falada como segunda língua ou língua estrangeira, o que faz com que ela seja considerada uma língua internacional ou franca (GRADDOL, 1997; RAJAGOPALAN, 2005; SIQUEIRA, DOS ANJOS, 2011). Ou seja, ainda é mediante o uso da língua inglesa que é possível acessar o maior número de pessoas ao redor do mundo, desde que sejam falantes dessa língua. Portanto, o uso de inglês na *Internet* pode de fato potencializar a comunicação humana no mundo e reconfigurar a relação global-local como nenhuma outra língua conseguiria no momento sócio-histórico atual.

No contexto da Educação do Campo, é possível afirmar que o uso da língua inglesa na *Internet* pode promover o empoderamento e a agência dos sujeitos, uma vez que ele possibilitaria não só maior contato com diferentes culturas e com o conhecimento científico e técnico, produzido no mundo, mas também a defesa do seu projeto político-pedagógico. Sobre a relação do conhecimento de línguas estrangeiras e a questão da agência, Garrido (2009) aponta que

> É importante fazer ver ao aluno que, no mundo globalizado, o conhecimento de línguas estrangeiras não é apenas um recurso de acesso a multiculturas, um dado de prestígio ou status social, mas representa, igualmente, um instrumento de defesa dos interesses locais (GARRIDO, 2009, p. 110).

Na mesma linha de pensamento, Warschauer (2000) explica que o conceito-chave que deverá nortear o entendimento do que é ensinar inglês no século XXI é o de agência. Segundo o autor, assim como as novas tecnologias, a língua inglesa será usada para expressar facetas da identidade dos falantes dessa língua e promover a agência desses sujeitos em prol de transformações políticas e sociais no mundo:

> Como resultado de mudanças na globalização, emprego e tecnologia, os falantes de inglês como L2 usarão a língua menos como um objeto de estudo estrangeiro e mais como uma língua adicional própria, visando causar um impacto e mudar o mundo. Eles usarão o inglês, junto com a tecnologia para expressar sua identidade e fazer com que suas vozes sejam ouvidas[171] (WARSCHAUER, 2000, p. 530).

Discutindo a agência no nível discursivo sob uma perspectiva pós-estruturalista, Jordão (2010) explica que esse conceito é mais amplo do que uma ação transformadora específica e visível:

> [...] agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

Desse modo, é possível afirmar que, quando se aprende uma língua estrangeira, maior é a viabilidade de agência, uma vez que o conhecimento de estratégias de uso dessa língua possibilita a "participação em comunidades interpretativas diferentes, em comunidades de prática culturalmente distintas" e deslocamentos de sentidos (JORDÃO, 2010, p. 434). Assim, estudar e aprender uma língua estrangeira sob uma proposta que dialogue com a questão da agência e o processo de construção de sentidos se mostra importante, uma vez que "tem o potencial de nos levar a perceber o mundo de outras maneiras, de vislumbrar formas alternativas de significar e de construir nossas identificações e desidentificações, nosso engajamento com o mundo" (JORDÃO, 2010, p. 434).

Um exemplo do uso da tecnologia e da língua inglesa para promover agência discursiva e resistência contra discursos hegemônicos que discriminam sujeitos do campo pode ser entrevisto em Zacchi (2016). Nessa obra, o autor analisa as maneiras como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) utiliza as novas tecnologias de comunicação e a língua inglesa para se articular globalmente e como a identidade desse movimento é construída e transformada nesse processo. O autor explica que a identidade do sem terra não é homogênea e estática, mas plural, diversa e dinâmica. Ao mesmo tempo que utiliza técnicas e tecnologias tradicionais, o sem terra se identifica com a

[171] No original: *"As a result of changes in globalization, employment, and technology, L2 speakers of English will use the language less as an object of foreign study and more as an additional language of their own to have an impact on and change the world. They will use English, together with technology, to express their identity and make their voices heard"*.

mecanização da lavoura, o uso da *Internet* e das novas linguagens, o que dá ao movimento um caráter cosmopolita, mas contraditório, no que diz respeito à sua constituição identitária:

> Ao fazer uso do inglês e da Internet para se articular com seus parceiros, o MST redefine sua identidade, assim como o contexto em que atua, no qual estão inseridos também não apenas seus aliados, mas principalmente seus não-aliados. Modificam-se o contexto e a identidade de todos os envolvidos. Sem-terra, portanto, não é uma identidade fixa e preestabelecida, mas em constante transformação (ZACCHI, 2016, p. 21).

Com base nas conclusões do autor, é possível afirmar que o inglês e as novas mídias são ferramentas essenciais para o empoderamento do MST. Ambos visam promover a agência e o empoderamento dos membros do movimento, além de contribuir para a (re)construção identitária desses sujeitos. Conforme Zacchi (2016, p. 200), tanto o inglês quanto as novas mídias "possibilitam o controle de práticas discursivas que dão acesso ao poder". No caso específico do inglês, o autor destaca que essa língua, embora seja a língua de dominação, que serve aos propósitos dos países anglófonos centrais como os Estados Unidos e a Inglaterra, é, ao mesmo tempo, uma língua de resistência. Corroborando estudo anterior, Zacchi (2016, p. 201) aponta que "não se pode negar que ela esteja em todas as partes e possa ser usada pelos mais diferenciados grupos e classes sociais".

No que concerne às novas tecnologias de comunicação, o autor explica que elas promovem a agência do MST nos contextos global e local, porquanto permitem o domínio de práticas discursivas que dão acesso ao poder. No entanto, adverte o autor:

> [...] o domínio das práticas discursivas possibilitadas pela Internet não implica automaticamente acesso ao poder. A Internet, como qualquer outra mídia, pode ser usada para os mais diversos fins, como comunicação, trabalho ou lazer, em muitos casos reproduzindo as relações de poder já existentes (ZACCHI,2016, p. 201).

É possível afirmar que a realidade das comunidades das estudantes universitárias da Licenciatura em Educação do Campo, descrita em seus textos, bem como dos estudantes desta pesquisa, corrobora a citação de Zacchi (2016) sobre o uso da *Internet*. Na comunidade de Ilha das Cabras, embora o uso da *Internet* promova maior interação entre os moradores e contribua para o fortalecimento de aspectos identitários da cultura local[172], a rede é usada, basicamente, como ferramenta de comunicação interna e externa.

---

[172] No texto da estudante Maria Nilza Rodrigues dos Santos (2016), é entrevista a defesa da preservação do tradicional, ou seja, de celebrações e festividades da cultura local, no uso das redes sociais, o que pode

No município de Ouro de Verde de Minas, assim como no contexto desta pesquisa, foram observados, além do desinteresse dos jovens por questões locais, o uso da *Internet* para comunicação e lazer. Ou seja, o potencial da *Internet* para promover o empoderamento e a agência desses sujeitos parece não estar sendo utilizado de forma mais ampla.

Desse modo, é possível dizer que o acesso dos sujeitos do campo à *Internet* e às práticas discursivas veiculadas na mídia digital, que possibilitam o acesso ao poder, não é suficiente para transformar a realidade social das comunidades onde eles vivem. Portanto, no contexto da Educação do Campo, julgo importante problematizar o uso das novas tecnologias de comunicação, visando resistir a discursos discriminatórios e hegemônicos que circulam na mídia digital e, possivelmente, transformar jovens do campo de mero consumidores acríticos a produtores reflexivos de conhecimento e visões de mundo.

5.5 Trabalho, consumismo e meio ambiente: "*O povo não tá preocupado com o rio... com árvore...*"

Analisemos agora uma nota de campo, descrevendo uma aula de Jean do 8° ano, e um excerto com a transcrição de um trecho de uma conversa com o professor em um dos encontros realizados após as aulas de inglês. Nesse excerto, Jean descreve parte de uma aula em que discute questões ambientais locais com os estudantes.

Nota de Campo 3

Jean dá bom dia a todos em inglês e os informa que eles irão corrigir o exercício escrito da aula anterior com um colega. Jean distribui as folhas impressas com o exercício e os informa que eles terão que copiar todo o exercício no caderno após a correção. Cacique e Stranger reclamam sobre a tarefa. Jheniffer e Stranger sentam-se sozinhos, enquanto os outros sentam-se em pares e em trios. Enquanto copiam, os estudantes conversam sobre diversos temas não relacionados à aula. Jheniffer e Manu conversam sobre a festa da padroeira de Mendanha, ocorrida no final de semana anterior, e Cacique e Lindoval conversam sobre telefones celulares e *I – pads*, mencionando as diferenças entre os modelos antigos e os mais novos, assim como os preços. Bezerra, que ouve a conversa, interrompe os colegas e diz que conhece alguém que vende celulares. Cacique e Lindoval mostram interesse e perguntam quem é a pessoa. Bezerra menciona o nome da pessoa e afirma aos colegas que irá comprar o último modelo do *I-phone*. No decorrer da aula, Cacique, Lindoval, Bezerra e Stranger, que se juntam aos colegas na conversa, interrompem a correção do exercício com frequência para conversar sobre diferentes modelos de celulares.

Excerto 6

---

ser negativo na visão de Zacchi (2016). Segundo o autor, "quando se busca o resgate de tradições ditas típicas, a cultura pode assumir uma feição romântica, correndo-se o risco de se idealizar comunidades tradicionais e suas manifestações culturais. Isso acontece principalmente quando se tende a concebê-las como representantes autênticas do povo, puras e atemporais, pois a ideia é defendê-las para mantê-las intactas e inalteradas" (ZACCHI, 2016, p. 226).

Jean: nós falamos isso aqui sobre a questão do meio ambiente... o que que... aqui por exemplo... aqui é uma localidade pequena e já tem alguns contrastes com a questão do meio ambiente.
PE: hum hum.
Jean: de degradação do meio ambiente... a gente falou aqui... eles falaram do esgoto no rio... lixo na rua... isso eles falaram o que que eles achavam que atrapalhava o meio ambiente... por ser uma questão de zona rural já não tá... eles mesmo falaram... já não tá assim tão mais... o povo produz muito lixo... eh o povo não tá preocupado com o rio... com árvore.

Na Nota de Campo 3, é possível observar que, enquanto Jheniffer e Manu conversam sobre a festa da padroeira de Mendanha; Cacique, Lindoval, Bezerra e Stranger conversam sobre modelos de *I-phones* e *I-pads*[173], demonstrando uma certa familiaridade com esses objetos, visto que conhecem, além do preço, informações técnicas sobre esses produtos. É possível inferir que os temas de interesses desses jovens do campo variam e se assemelham aos dos jovens urbanos, os quais se interessam não só por questões locais, como eventos e festas, mas também por questões globais, tais como tecnologias de última geração, como a encontrada em produtos eletrônicos, disponibilizados em todo o mundo. Porém, chamou-me a atenção o fato de que Bezerra informa aos colegas que irá adquirir o último modelo de *I-phone*, que custava, em média, R$ 5.000,00, no ano de 2018.

Não objetivando discutir se Bezerra afirmou que compraria o dispositivo somente para impressionar os colegas ou se teria ou não condições financeiras para adquiri-lo, o fato é que sua asserção indica que ter acesso ao último modelo de *I-phone* é sinal de prestígio entre os jovens da turma, posto que tanto Cacique quanto Lindoval demonstraram interesse em saber mais sobre a futura aquisição do colega. Vale destacar que essa marca de telefone celular é um ícone do desejo de consumo de muitas pessoas, principalmente de adolescentes. Ou seja, para esses indivíduos, interpelados, talvez, pelo discurso publicitário que circula na mídia, não basta possuir um telefone celular, é preferível que seja o último modelo do produto com a "melhor" marca disponível no mercado.

No Excerto 6, Jean, ao descrever a aula em que trabalhou questões ambientais, menciona que os estudantes estão cientes, pelo menos, em nível discursivo, da deterioração do meio ambiente na localidade. Entre esses fatores que causam essa deterioração, os jovens apontaram o esgoto lançado no rio, a quantidade de lixo produzida

[173] O *I-phone* é a marca de telefone inteligente (*smart phone*), produzido pela empresa norte-americana *Apple* e *I-pad* é a marca de computador portátil (*tablet),* produzido pela mesma empresa.

e a falta de preocupação em preservar, além do rio, as árvores, o que evidencia que viver próximo à natureza não indica, necessariamente, ter uma consciência ambiental[174].

Como não houve uma discussão mais aprofundada sobre esse tema na aula, segundo o relato do professor, não se pode afirmar que a conscientização entrevista nos dizeres dos estudantes resulta ou resultará em mobilizações e/ou ações concretas na comunidade, que teriam o objetivo de transformar essa realidade. Da mesma forma, não se pode afirmar se os estudantes estão cientes ou não da estreita relação entre o consumo excessivo de bens, inclusive de telefones celulares, objeto de desejo de alguns deles, e a devastação do meio ambiente nos contextos global e local.

Sobre a questão ambiental, cabe salientar que, há algumas décadas, o consumismo e a destruição do meio ambiente têm sido temas de grande interesse no mundo contemporâneo, mas, nos últimos anos, com a questão do aumento do aquecimento global e das mudanças climáticas no mundo, causadas, principalmente, pela emissão de gases que impedem a difusão da radiação infravermelha na biosfera[175], provocando o efeito estufa, essa discussão tem se intensificado de forma nunca antes vista em todas as esferas da vida pública. Na legislação brasileira, embora existam dispositivos legais que preveem a inserção da Educação Ambiental[176] no ensino básico e superior, eles precisam ser mais divulgados para que possam ser inseridos nos currículos escolares e, efetivamente, "postos em prática" por meio de ação pedagógica no contexto escolar. A esse respeito, Guerra e Bauer (2015) apontam, com base em levantamentos feitos em eventos sobre Educação Ambiental, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012f), nas quais são definidos os objetivos,

---

[174] Na região de Mendanha, o garimpo foi a principal atividade econômica da região desde o século XVIII até início dos anos 1990. Entre os impactos ambientais do garimpo, foram destacados os seguintes: o desvio e o assoreamento dos rios; a contaminação do solo, ar e rios por metais pesados, utilizados na prática garimpeira; a extinção da vegetação na região do garimpo; a fuga ou morte de animais pela contaminação causada e o desabamento de grutas, causando o soterramento de pessoas e animais (PENSAMENTO VERDE, 2014). Ademais, há impactos graves na saúde dos garimpeiros. Estes podem apresentar problemas respiratórios, neurológicos e intoxicações causadas pelos componentes químicos utilizados diariamente na prática garimpeira, além de ficarem expostos a todos os tipos de condições climáticas e ambientes (PENSAMENTO VERDE, 2014). Embora a atividade garimpeira tenha sido normatizada no final dos anos 1980 mediante a lei federal nº 7.805, de 18 de julho de 1989 (BRASIL, 1989), ainda há garimpos ilegais na região.

[175] Os gases produzidos pelas atividades humanas que causam o efeito estufa são vários: o gás carbônico, o metano; o clorofluorcarboneto (CFCs), o óxido nitroso, etc.

[176] No art. 2º da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012f), a Educação Ambiental é definida como "uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental".

princípios e procedimentos da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, são pouco conhecidas no país, inclusive entre educadores ambientais.

No que tange à Educação do Campo, é possível dizer que a questão ambiental está inserida na sua extensa agenda política, visto que a destruição de ecossistemas, seja por questões climáticas ou relacionadas à ação humana, implica a destruição direta dos espaços e modos de produção de vida dos sujeitos do campo[177]. Conforme Caldart (2009),

> A inserção neste embate (sobre projetos da Educação do Campo) implica colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do Campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar[178], reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia[179] de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos (CALDART, 2009, p. 59).

Enquanto a Educação de Campo defende um modelo de desenvolvimento do campo, baseado na agricultura camponesa, o qual dialoga com a agenda da Educação Ambiental; o modelo de desenvolvimento do campo, baseado no agronegócio, caminha em direção oposta, visto que privilegia a adoção de novas tecnologias e insumo químicos que, embora permitam maior produtividade na lavoura, causam grandes danos ao meio ambiente. Sobre o impacto desses modelos distintos de desenvolvimento do campo nos agroecossistemas[180], Monteiro (2012) explica que

> Nas áreas do agronegócio, os agroecossistemas são mais artificializados e geralmente estão degradados. Contudo, em muitos territórios onde existe forte presença da agricultura camponesa, os agroecossistemas são mais biodiversificados, produzem alimentos com fartura e diversidade, em

---

[177] Como exemplos recentes de destruição ambiental, causadas pela ação humana, que afetaram o modo de vida de sujeitos do campo, cito os rompimentos das barragens de rejeitos de mineração nos municípios mineiros de Mariana e de Brumadinho, ocorridas nos anos de 2015 e 2019, respectivamente. Esses desastres, além de terem causado a morte de centenas de pessoas, contaminaram solos, rios e, até mesmo, trechos de mar, no caso da barragem de Mariana.

[178] O conceito de soberania alimentar é definido por Stedile e Carvalho (2012, p. 717) como "o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local".

[179] A agroecologia é uma construção recente que foi incorporada ao projeto político-pedagógico da Educação do Campo. De acordo com Schmidt (2018), até o início dos anos 2000, o conceito de agroecologia não aparecia para o MST como referência formativa dos camponeses. Guhur e Tonar (2012), por sua vez, explicam que a agroecologia, por ser uma construção recente, não tem ainda sua definição consolidada. Corroborando Leff (2002 *apud* GUHUR; TONAR, 2012), os autores apontam que a agroecologia "constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) 'que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura' (Leff, 2002, p. 42)" (GUHUR; TONAR, 2012, p. 59).

[180] Os agroecossistemas podem ser definidos como "ecossistemas, naturais ou não, modificados pela ação humana para o desenvolvimento dos sistemas agrícolas de cultivo" (LOWRANCE et al, 1984, *apud* INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2019).

> harmonia com a natureza, respeitando seus ciclos e recuperando e mantendo coisas que são essenciais para uma agricultura verdadeiramente sustentável: águas, solos férteis, biodiversidade, riqueza cultural e sabedoria dos povos e comunidades (MONTEIRO, 2012, p. 68)[181].

Na minha visão, essas questões relativas ao projeto de desenvolvimento de campo, em interface com a questão ambiental, podem ser trabalhadas no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Esse trabalho poderia ser realizado de forma transversal, mediante a problematização de temas relacionados a essas e outras questões ambientais globais e locais. Essa proposta de ensino de língua estrangeira pode ser entrevista na proposta de ensino de línguas para escolas públicas, defendida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006a). Como mencionado anteriormente, estas propõem um trabalho educacional com viés crítico nas aulas de língua estrangeira, realizado por meio da problematização de temas, vistos como pontos de partida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em língua inglesa. Baseando-se no conceito de letramento como prática sociocultural contextualizada, as OCEM (BRASIL, 2006a) apontam que os temas a serem tratados nas aulas de inglês da escola pública devem dialogar, não só com questões globais, mas também com a realidade dos estudantes. Ou seja, é possível discutir, por exemplo, as causas e os efeitos das mudanças climáticas no mundo, mas também questões ambientais locais.

Entre as questões locais, no contexto desta pesquisa, podem ser problematizadas aquelas que emergiram nos dizeres dos estudantes relacionadas à lógica do consumo, à produção de lixo e à contaminação do rio Jequitinhonha, que atravessa o distrito, pelo esgoto nele lançado. Ademais, é possível problematizar a atividade garimpeira que, conforme visto, foi a principal atividade econômica da região desde o século XVIII até início dos anos 1990. Na região, muitos jovens em condição de vulnerabilidade social expressam o desejo de abandonar os estudos para se dedicarem ao garimpo artesanal, uma vez que eles consideram que vale mais a pena achar "uma pedra" (maneira como as pessoas da região se referem a um diamante) a ter que dedicar aos estudos por muitos

[181] Conforme Schmidt (2018), a questão ambiental e a agroecologia nem sempre fizeram parte da agenda política dos movimentos socias do campo ligados à reforma agrária, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. De acordo com autor, até o ano de 2000, essas pautas não eram discutidas no MST. Baseando-se em diversos autores, o autor aponta que "[...] até 2000, não esteve 'no horizonte de lutas dos sem terra o desenvolvimento de práticas ecológicas' (Gonçalves, 2008, p.203), o que levava, no final da década de 1990, a afirmações como a seguinte: 'sabemos que o MST não é um movimento que pretende levantar as bandeiras ecologista ou ambientalista (...), ao contrário, (...) nunca expressou identificação nem simpatia com tais movimentos' (GIULIANI, 2007, citado por GONÇALVES, 2008, p.204) (SCHMIDT, 2018, p. 134).

anos para "arrumar emprego"[182]. Portanto, aspectos considerados positivos e negativos sobre a atividade garimpeira poderiam ser problematizados e ressignificados nas aulas de inglês, tais como a possibilidade de geração de renda em uma região onde há falta de investimento público, a ilegalidade do garimpo, que pode levar o praticante à prisão, os impactos ambientais e os efeitos graves dessa prática na saúde dos garimpeiros.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos dados gerados no decorrer da pesquisa de campo. Como apontado, visando orientar a análise empreendida, dados gerados foram selecionados e categorizados em torno de cinco eixos temáticos, intitulados com enunciados que emergiram nos dizeres dos sujeitos participantes. São eles: **Cidadania crítica**: "*Eles não perguntam, não questionam...*", **Inglês como língua internacional**: *"O leque abre mais..."* , **Identidade cultural**: *"Se eu pudesse, moraria lá..."*, **Novas formas de construção de sentidos***: "E esse povo que chama a gente no Messenger..."* e **Trabalho, consumismo e meio ambiente**: "*O povo não tá preocupado com o rio... com árvore...*".

Para a análise desses eixos, foram organizadas categorias de análise que dialogam com os arcabouços teóricos da Educação do Campo e dos letramentos críticos. O objetivo desse formato de organização de dados foi orientar uma análise de natureza interdisciplinar, posto que as teorias supracitadas apresentam pontos de confluência que se mostraram relevantes para responder às questões de pesquisa.

O primeiro eixo, "**Cidadania crítica**", emergiu devido à observação de que a proposta do ensino de inglês adotada pela escola não propiciava o diálogo com a realidade local e nem com o desenvolvimento da reflexão crítica e da agência, defendidos pelos arcabouços teóricos discutidos neste estudo. Nas aulas acompanhadas, foi possível observar o predomínio de práticas didático-pedagógicas que focalizavam apenas aspectos linguísticos, mais precisamente, o ensino de gramática e vocabulário, e faziam isso de

[182] Ainda não foram realizados estudos que comprovam essa asserção. Essa minha impressão sobre a relação entre evasão escolar e o garimpo foi formada durante a minha participação em ações extensionistas, realizadas em escolas públicas da região, desde o ano de 2009. No que tange à atividade garimpeira, conforme apontado anteriormente, embora ela tenha sido normatizada no final dos anos 1980 mediante a lei federal nº 7.805, de 18 de julho de 1989 (BRASIL, 1989), ainda há garimpos ilegais na região, atraindo homens e mulheres das mais variadas faixas etárias. Sobre os efeitos da ilegalidade do garimpo, no dia 2 de abril de 2019, foi deflagrada uma operação da polícia federal no garimpo de Areinha a poucos quilômetros de Mendanha. Segundo investigações da polícia, havia entre 800 a 1000 pessoas trabalhando no local. Na operação, foi constatado que a atividade garimpeira nesse local degradou 77 hectares de florestas na região em um ano (CANOFRE, 2019).

forma descontextualizada, o que dificultava maior participação dos estudantes na construção de conhecimento e uma postura mais crítica em sala da aula.

O segundo eixo, "**Inglês como língua internacional**", foi proposto a partir da constatação de que, nos dizeres dos estudantes e do professor-colaborador de inglês, a língua inglesa é associada a determinados povos, notadamente, aos países do círculo central de Kachru (1985), sendo o objetivo principal do ensino e aprendizagem dessa língua desenvolver competências e habilidades comunicativas para fins utilitaristas, tais como estudos, trabalho e lazer. Foi mencionado que essa visão de língua inglesa e de sua aprendizagem, centrada no monoculturalismo e na homogeneização, pode reforçar hierarquizações entre brasileiros e falantes nativos de língua inglesa e suas respectivas realidades culturais, assim como hierarquizações entre sujeitos da cidade e do campo, os quais são invisibilizados na maneira como o ensino dessa língua é realizado na escola pública do meio rural.

O terceiro eixo, "**Identidade cultural**", foi sugerido a partir da emergência de discursos, entrevistos nos dizeres de estudantes, que valorizavam determinados aspectos culturais do contexto urbano e menosprezavam aspectos culturais do contexto local. Como apontado, esses discursos discriminatórios sobre o contexto rural e seus sujeitos, que reverberam no contexto brasileiro desde sua constituição enquanto país, refletem as desigualdades nas políticas públicas brasileiras que negligenciaram os direitos sociais básicos das populações do campo ao longo da história do país. Foi destacado que um trabalho pedagógico nas aulas de inglês, voltado ao desenvolvimento da consciência crítica e da agência dos estudantes, poderia contribuir não somente para a desconstrução desses discursos que deslegitimam a(s) identidade(s) campesina(s), mas também para a construção e afirmação de identidades individuais e coletivos dos sujeitos do campo.

O quarto eixo, "**Novas formas de construção de sentidos**", foi sugerido devido à constatação de que os estudantes pesquisados, contradizendo discursos homogeneizantes e discriminatórios que descrevem os sujeitos do campo como pessoas ditas "atrasadas" que vivem em isolamento, têm acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, possuem gostos e interesses similares aos dos jovens urbanos e desejam participar mais ativamente na sociedade global. Assim, foi destacada a necessidade de se trabalhar as novas formas de construção de sentidos, possibilitadas pela digitalidade e pelo uso da *Internet*, no contexto da escola pública, visto que elas podem promover o empoderamento e a agência desses sujeitos. Baseando-se Zacchi (2016), é possível afirmar que tanto o inglês como as novas mídias são ferramentas essenciais não

somente para a (re)construção identitária dos sujeitos do campo, mas também para o domínio de práticas discursivas que dão acesso ao poder.

Por fim, o quinto eixo, "**Trabalho, consumismo e meio ambiente**", foi inserido a partir da observação do interesse de jovens pesquisados em adquirir bens de consumo sofisticados, tais como *tablets* e *smartphones*, indicando, possivelmente, que esses jovens são interpelados e seduzidos pelo discurso da mídia publicitária, o qual induz ao consumo acrítico. Ademais, foi mencionado que, apesar de esses jovens estarem mais próximos da natureza do que os jovens urbanos e, de certa forma, cientes da degradação do meio ambiente em sua própria comunidade, eles se mostraram, em nível discursivo, indiferentes e resignados com essa situação e pouco interessados em revertê-la. Portanto, foi defendido um trabalho pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira voltado à problematização de questões relativas ao projeto de desenvolvimento de campo, em interface com a questão ambiental, visto que os sujeitos do campo são afetados diretamente por essas questões, considerando que a destruição de ecossistemas implica a destruição direta dos espaços e modos de produção de vida desses sujeitos.

CAPÍTULO 6

RESSIGNIFICANDO O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DO CAMPO

Neste capítulo, apresento e discuto dois ciclos de ação pedagógica implementados na fase de intervenção/colaboração. Considerando que essa etapa da pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2018, não foi possível a realização de todos os ciclos de ação pedagógica previstos para todo o ano letivo de 2018. No entanto, visto que a inserção da proposta interventiva/colaborativa no plano de ensino da disciplina de língua inglesa nas turmas do Ensino Fundamental 2 foi aprovada pela supervisão pedagógica da escola no início do semestre letivo, Jean, o professor-colaborador de inglês, comprometeu-se a dar prosseguimento a esse trabalho pedagógico no decorrer do ano, mesmo sem a minha presença na escola.

Os temas dos ciclos de ação pedagógica foram levantados e selecionados a partir da análise dos dados gerados. Como a proposta era trabalhá-los durante todo o ano, foram elaborados cinco ciclos de ação pedagógica para cada turma com a duração média de 8 a 10 aulas de 50 minutos, dependendo do tema e da resposta dos estudantes às atividades realizadas. As aulas destinadas a avaliações escritas e atividades extraclasses, previstas pela instituição escolar, não foram incluídas na carga horária destinada à realização desses ciclos de ação pedagógica.

Como o trabalho educativo com os ciclos de ação pedagógica foi inserido no plano de ensino da disciplina de língua inglesa das turmas do Ensino Fundamental 2, a proposta foi sistematizada e organizada dialogando com o formato de plano de ensino exigido pela instituição escolar (Apêndice C). Portanto, nas páginas iniciais do documento, foram colocados o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia, os recursos didáticos a serem utilizados e as formas de avaliação da disciplina. Nas últimas páginas, para melhor visualização e entendimento da proposta interventiva/colaborativa, foi apresentado um diagrama com os ciclos de ação pedagógica no centro da página com a descrição de seus objetivos educacionais logo abaixo, indicando o caráter de centralidade destes na proposta.

Cabe explicar que o formato selecionado de círculo do diagrama indica que não há uma hierarquia entre os ciclos de ação pedagógica e nem uma ordem a ser seguida[183]. Nas laterais direita e esquerda, foram colocadas as habilidades comunicativas e os aspectos linguístico-textuais a serem trabalhados, respectivamente. Na parte inferior da página, perpassando a parte central e as laterais, foram colocadas sugestões de gêneros textuais a serem trabalhados nas aulas de inglês durante o ano letivo de 2018.

É importante mencionar que se buscou implementar os ciclos de ação pedagógica com a infraestrutura e os recursos didáticos disponibilizados pela escola. Não foram previstas, por exemplo, atividades na sala de informática com as turmas, visto que, nesse espaço, não há computadores suficientes para todos os estudantes, e, para um trabalho efetivo de Letramento Crítico com as mídias digitais, defendo a importância de ser disponibilizado um computador por aluno. Em alguns momentos, visando problematizar questões referentes aos eixos temáticos, partiu-se de textos orais e escritos, disponibilizados pelo livro didático e pelo CD que o acompanha[184]. Ou seja, busquei desenvolver uma proposta interventiva/colaborativa, considerando a realidade da instituição e não uma "realidade idealizada" para o ensino de línguas estrangeiras.

6.1 Ciclo de ação pedagógica "Língua inglesa e globalização"

O ciclo de ação pedagógica intitulado "Língua inglesa e globalização" foi realizado na turma do 9° ano em 2018. No Quadro 22, apresento um resumo do ciclo de ação pedagógica com os objetivos, os recursos didáticos utilizados e as etapas da ação[185].

Quadro 22 - Resumo do ciclo de ação pedagógica "Língua inglesa e globalização"

Ciclo de ação pedagógica: Língua Inglesa e globalização	
Objetivos educacionais	- Problematizar a relação entre o avanço da língua inglesa no mundo e a globalização
Habilidades comunicativas	- Ler infográfico - Expressar opiniões - Praticar compreensão auditiva - Elaborar infográfico

[183] A proposta inicial consistia em deixar o círculo aberto ou com alguma "bolha" do diagrama em branco para que o professor responsável pudesse inserir outro tema a ser trabalhado, não previsto no início do semestre. No entanto, isso não foi possível, visto que, nos planos de ensino da instituição, os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo devem ser todos previstos nesses documentos.

[184] A escola adota a coleção didática *Time to Share* de Martínez e Aga (2015), aprovada no PNLD 2017.

[185] Baseei-me em Duboc (2015) para a elaboração desse formato de resumo de ciclo de ação pedagógica.

Aspectos linguístico-textuais	-Itens lexicais: expressões para exprimir concordância e discordância, - Estudo gramatical: voz passiva
Textos utilizados	- Infográfico intitulado "*English: the World Language*" (Livro didático) - Texto oral: "*The importance of speaking English*" (CD do livro didático) - Charges sobre globalização (*Internet*)
Etapas da ação	- Discussão sobre o avanço da língua inglesa e do seu ensino e aprendizagem (Apêndice D) - Prática de compreensão escrita e estudo de aspectos gramaticais (Apêndice E) - Prática de compreensão e produção oral (Apêndice F) - Prática de escrita: elaboração de infográfico (Apêndice G)
Duração do ciclo	- 10 aulas de 50 minutos

O ciclo de ação pedagógica foi iniciado com uma atividade de problematização de enunciados que circulam na mídia e em textos acadêmicos sobre a difusão da língua inglesa no mundo e o ensino e aprendizagem dessa língua (Apêndice D) [186]. Na primeira etapa do ciclo, após ler os enunciados, os estudantes marcaram em um quadro se concordavam, concordavam parcialmente, discordavam ou se não tinham uma opinião formada sobre eles. Em seguida, compararam suas respostas com as de um colega, tendo a oportunidade de mudar de opinião após ouvir a opinião dele. Como o objetivo dessa etapa não era o trabalho linguístico, mas sim a contextualização do tema que iria ser trabalhado em uma sequência de aulas, optei por realizar a atividade em português para que a turma ficasse à vontade para expressar suas opiniões, não tendo como barreira a limitação de repertório linguístico em língua estrangeira, comum em estudantes do 6° ano.

Nessa etapa, as questões elaboradas objetivaram trabalhar a perspectiva individual dos estudantes (MONTE MÓR, 2010, 2018), ou seja, abrir espaço para que eles percebessem semelhanças e diferenças entre seu ponto de vista e o de colegas de turma que moram na mesma comunidade ou em áreas circunvizinhas. Na proposta do *Learning by Design* (KALANTZIS, COPE, 2005), essa etapa corresponderia a experiências com o conhecido / *experiencing the known*.

Na segunda etapa, foram focalizados a leitura, o estudo de gramática e a produção oral (Apêndice E). Para a prática de leitura, o texto selecionado foi um infográfico. Cabe explicar que esse gênero textual multimodal se popularizou nas últimas décadas por trazer

[186] Este apêndice e os próximos relacionados aos ciclos de ação pedagógica contêm impressos que foram distribuídos em sala de aula. No entanto, foram acrescentados nesses impressos, para melhor visualização e entendimento das atividades propostas, transcrições de vídeos e áudios, assim como questões e observações escritas no quadro-negro no momento de realização das atividades que não constavam dos impressos inicialmente.

elementos visuais, tais como figuras, gráficos, cores, etc., que compõem as informações apresentadas. Nessa etapa, foram trabalhadas estratégias de pré-leitura (ativação do conhecimento prévio), de leitura (compreensão geral do texto, compreensão específica e referência textual) e de pós-leitura (problematização do tema).

No que concerne ao estudo gramatical, foi focalizada a voz passiva, a qual é utilizada com frequência em textos jornalísticos e científicos, uma vez que estes apresentam, na sua maioria, dados, estatísticas e generalizações. Como apontado anteriormente, nas perspectivas críticas de letramento, o estudo gramatical não deve ser tratado como o objetivo principal no ensino de línguas. No entanto, ele tem seu espaço nesse ensino, principalmente com jovens e adultos. Nos ciclos de ação pedagógica propostos, a gramática foi trabalhada de forma indutiva, a qual, como visto anteriormente, além de dar maior centralidade à figura do aprendiz, mais se assemelha ao processo natural de aquisição de linguagem.

Vale explicar que, na seleção dos textos trabalhados, não se priorizou o conteúdo linguístico, mas os temas discutidos nesses textos. É possível afirmar que essa proposta de seleção de textos opõe-se ao que, geralmente, é feito nas aulas de inglês, onde a escolha do texto é geralmente pautada no seu conteúdo linguístico. Nessa perspectiva, por exemplo, visando trabalhar um determinado item gramatical, escolhe-se um texto que apresente esse conteúdo, não importando o assunto nele apresentado ou a relevância deste no contexto dos alunos. Ainda com relação ao conteúdo linguístico, é importante mencionar que não se buscou seguir o princípio da gradação gramatical, ou seja, desenvolver um trabalho linguístico "linear", partindo de aspectos considerados mais simples para os mais complexos (MONTE MÓR, 2010).

Na atividade inicial de leitura do infográfico, as questões propostas relacionavam-se a dados e estatísticas sobre a quantidade de pessoas que falam inglês como primeira e segunda línguas e como língua estrangeira, o que serviu de ponto de partida para a atividade seguinte. Nessa fase da atividade de leitura, foi trabalhada a perspectiva global (MONTE MÓR, 2010, 2018) e, na proposta de Kalantzis e Cope (2005), experiências com o novo / *experiencing the new*.

Na atividade de pós-leitura, o objetivo foi dar oportunidade aos estudantes para problematizar os supostos benefícios e neutralidade da difusão da língua inglesa no mundo, a relação entre essa difusão e a globalização, a questão da propriedade ("*ownership*") do inglês e as relações de poder entre falantes e não falantes de inglês, bem como entre falantes nativos e não nativos dessa língua. Para isso, foram discutidos, além

do conteúdo do infográfico, uma figura em que são apresentados diferentes “ingleses” no mundo e uma charge que mostra uma família de camponeses no meio de uma “chuva” de produtos importados (Apêndice E). Com essa discussão, busquei relacionar o conteúdo desses textos multimodais com a realidade dos estudantes.

Como visto no Capítulo 3, essa maneira de problematizar temas por meio de perguntas crítico-reflexivas é defendida nos estudos de Letramento Crítico (CERVETTI *et al.*, 2001; MCLAUGHLIN, DEVOOGD, 2004; TAKAKI, 2016; entre outros). Na proposta de Kalantzis e Cope (2005), essa fase corresponderia à análise crítica / *analysing critically*, em que diferentes perspectivas são analisadas criticamente. No que tange a aspectos linguísticos, o objetivo foi trabalhar a produção oral em língua inglesa, mais especificamente, as diferentes maneiras de expressar opinião, concordar ou discordar.

Na terceira etapa, por meio de uma atividade de compreensão auditiva e de produção oral, busquei problematizar representações sobre a importância da língua inglesa no mundo e sobre falantes nativos de inglês de países ditos centrais, cuja variante linguística é vista como um parâmetro a ser alcançado no ensino e aprendizagem dessa língua (Apêndice F). Para a atividade, foi utilizado um áudio do livro didático, extraído de um vídeo do *YouTube*, em que uma brasileira relata sua opinião sobre a importância da língua inglesa e sua experiência em morar no Reino Unido. Além de o conteúdo estar relacionado ao tema do ciclo de ação pedagógica, a escolha desse texto oral se deve ao fato de que se trata de uma falante não-nativa de inglês com fluência, o que pode desconstruir representações sobre a dificuldade/impossibilidade de brasileiros de aprender a falar essa língua. Nessa fase, foram trabalhadas a perspectiva individual e global (MONTE MÓR, 2010, 2018) e experiências com o conhecido / *experiencing the known* e experiências com o novo / *experiencing the new* (KALANTZIS, COPE, 2005).

Para a prática de compreensão auditiva, foram elaborados um exercício de pré-escuta (ativação de conhecimento prévio), dois exercícios a serem realizados durante a escuta (compreensão geral e específica) e um exercício de pós-escuta, voltado à produção oral em língua inglesa, no qual se buscou problematizar o relato da brasileira e relacioná-lo com a discussão anterior sobre o infográfico, a figura, a charge e a realidade dos estudantes. Nessa fase, foi focalizada a análise crítica / *analysing critically* (KALANTZIS, COPE, 2005).

Na quarta etapa, o objetivo foi desenvolver uma atividade para abrir espaço para que os estudantes pudessem ressignificar o conhecimento produzido no ciclo de ação pedagógica de forma criativa, o que corresponderia à fase de aplicação criativa /

"*applying creatively"* (KALANTZIS, COPE, 2005). A atividade selecionada foi um infográfico em *Power Point* cujo tema era a importância de se falar inglês (Apêndice G). Visto que a maioria dos estudantes não sabia utilizar o *Power Point* para a elaboração de trabalhos escolares, foi necessária uma aula para ensiná-los a utilizar o *software* e elaborar o infográfico[187]. Antes de elaborar a primeira versão do infográfico no *Power Point*, os estudantes elaboraram o projeto do infográfico em sala de aula com minha ajuda e a de colegas de turma. Como não havia computadores suficientes para todos no laboratório de informática da escola, a elaboração da primeira versão do infográfico em *Power Point* foi designada como tarefa de casa. Cabe explicar que os estudantes que não possuíam computador elaboraram o infográfico na casa de pessoas da comunidade que possuíam um. Outros optaram por realizar a tarefa no laboratório de informática da escola em horário alternativo com a permissão da supervisora pedagógica.

Na aula seguinte, os estudantes projetaram a primeira versão dos seus infográficos para apreciação da turma. Sugestões sobre redação, vocabulário, tamanho de letras, cores e figuras foram dadas pelos colegas aos autores dos infográficos para a elaboração da versão final. No final da fase de implementação dos ciclos de ação pedagógica, os infográficos, assim como outros materiais produzidos pelos estudantes, foram arquivados para serem posteriormente publicados no *blog* escolar da disciplina inglês, criado pelos representantes das turmas do Ensino Fundamental 2, com o objetivo de divulgar os trabalhos produzidos durante o semestre[188].

6.1.1 Resultados do ciclo de ação pedagógica "Língua inglesa e globalização"

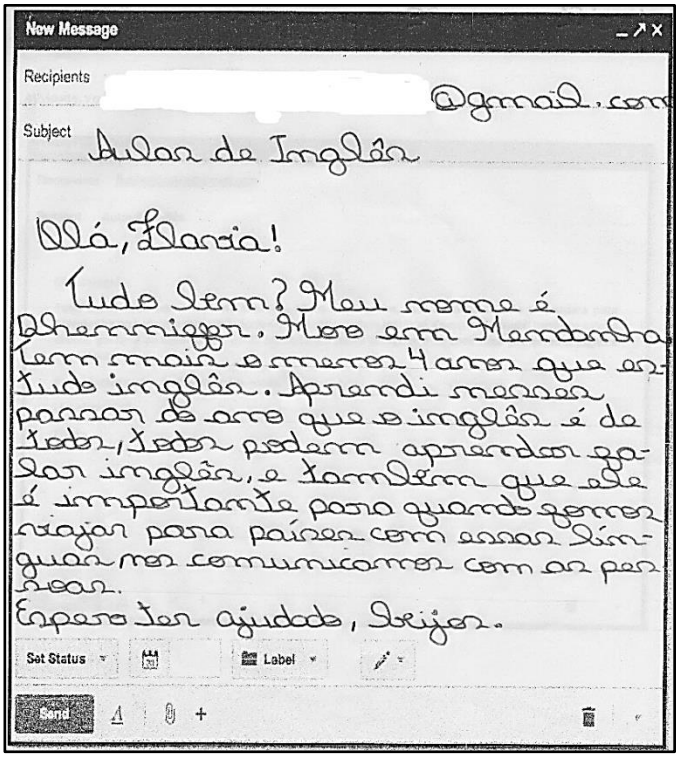
O ciclo de ação pedagógica intitulado "Língua inglesa e globalização" foi o primeiro a ser trabalhado na turma do 9° ano. Inicialmente, os estudantes apresentaram dificuldades com o novo formato das aulas. O fato de que as aulas de inglês, antes da implementação dos ciclos de ação pedagógica, eram expositivas provavelmente explica a dificuldade de os alunos participarem mais ativamente das aulas, bem como de ouvirem e expressarem opiniões pessoais sobre os assuntos propostos. Nas atividades finais de problematização, por exemplo, a maioria dos estudantes apresentou dificuldade em discutir as perguntas crítico-reflexivas e relacioná-las com o conteúdo dos textos

[187] Nessa aula, foram utilizados um computador *notebook* e um *data show* na sala de aula.
[188] Disponível em: <https://empacosingles.blogspot.com/>. Acesso: 30 mar. 2019.

trabalhados e com a realidade deles.

No final desse ciclo de ação pedagógica, embora eles tivessem apresentado, em nível discursivo, uma reflexão crítica sobre tópicos como a relação entre a difusão do inglês no mundo, a globalização e questões de poder, no infográfico, que era a tarefa final, a maioria dos estudantes reproduziu discursos hegemônicos, disseminados na mídia, sobre a importância da língua inglesa no mundo (Anexo D)[189]. No entanto, foram observadas, nos dizeres de alguns estudantes, reflexões críticas sobre a questão da propriedade do inglês. Como exemplo, apresento abaixo um texto escrito pela estudante Jhenniffer em uma atividade de avaliação do ciclo de ação pedagógica, realizada no final da fase de intervenção/colaboração[190].

Figura 5 - Texto da estudante Jhenniffer



Transcrição: Olá, Flávia! Tudo bem? Meu nome é Jhenniffer. Moro em Mendanha tem mais o menos 4 anos que estudo inglês. Aprendi nesses passar do ano que **o inglês é de todos, todos podem aprender falar inglês**, e também que ele é importante para quando fomos viajar para países com essas línguas nos comunicamos com as pessoas. Espero ter ajudado, beijos (grifo meu).

[189] No Anexo D, são apresentados, como exemplo, dois infográficos produzidos pelos estudantes do 9° ano, Manu e Stranger.

[190] Nessa atividade, os estudantes foram instruídos a responder a um e-mail em português, enviado por uma pessoa (imaginária) que estava em processo de mudança para Mendanha. Nesse e-mail, a remetente pergunta o que eles tinham aprendido nas aulas de inglês no semestre e se, na opinião deles, estudar inglês era importante.

Embora a visão utilitarista da língua inglesa como instrumento de comunicação tenha emergido nos dizeres da estudante na produção escrita, revelando uma reprodução de discursos hegemônicos, disseminados na mídia, sobre a importância de se aprender inglês, é possível afirmar que houve reflexão crítica e ressignificação sobre a questão da propriedade do inglês. No texto, a estudante aponta que "aprendeu que o inglês é de todos" e que "todos podem aprender falar inglês", o que indica que a estudante, possivelmente, associava a língua inglesa a determinados povos e julgava que somente algumas pessoas podiam ou tinham aptidão para aprendê-la.

Na opinião de Jean, as discussões realizadas nesse ciclo de ação pedagógica lhe possibilitaram, da mesma forma, algumas reflexões sobre a propriedade da língua inglesa que não haviam sido discutidas em sua formação inicial de professor. Vejamos o seguinte excerto de uma conversa realizada em um dos encontros pós-aula em que ele expressa essa opinião.

Excerto 7

Jean: engraçado quando eu fiz... aprendi inglês né? fiz o curso... fiz a faculdade... a gente não viu esses aspectos da língua mesmo né? a questão da globalização... a questão da imposição entre aspas né? das grandes potências a gente não viu... a gente viu só o lado bom né? você aprende... você aprende um pouco da cultura mas esse lado negativo a gente não foi levado a pensar nisso... tanto na faculdade quanto no curso.
PE: hum hum.
Jean: então às vezes a gente não para pra pensar realmente...

Com relação aos objetivos linguísticos, foi possível observar que os estudantes tiveram dificuldades no uso do inglês oral em sala de aula, o que foi apontado por eles próprios nas atividades de avaliação final da fase de intervenção/colaboração. Como mencionado anteriormente, nas aulas de inglês da escola, leitura, vocabulário e estudo de gramática eram focalizados em detrimento de práticas de comunicação oral. Para encorajar maior participação da turma, as aulas eram conduzidas em inglês e em português em diferentes momentos. Durante as atividades de produção oral, embora a maioria dos estudante utilizasse o português com frequência, foi possível observar que alguns estudantes foram aumentando gradativamente o uso de inglês nessas atividades no decorrer do semestre, possivelmente, por terem tido mais oportunidades para expressar suas opiniões e/ou pelo fato de que os temas discutidos terem lhes despertado maior interesse.

Por fim, uma crítica que pode ser feita a esse ciclo de ação pedagógica diz respeito à aplicação criativa / *applying creatively* (KALANTZIS, COPE, 2005). Na minha visão,

os objetivos dessa fase foram parcialmente alcançados. Em primeiro lugar, o conteúdo apresentado na maioria dos infográficos produzidos não correspondeu à problematização realizada em sala de aula, mas reproduziu discursos hegemônicos sobre a importância da língua inglesa. Em segundo lugar, nem todos os integrantes da comunidade escolar e pessoas fora dela tiveram a oportunidade de ver a exposição dos cartazes elaborados pelos estudantes e/ou acessar o *blog* escolar para a visualização dos infográficos.

Ao refletir posteriormente sobre a atividade e a maneira como foi conduzida e realizada, cheguei à conclusão de que uma estratégia que poderia ter sido implementada consistiria na realização de uma atividade, talvez um evento ou um seminário na escola, aberto à comunidade, com o objetivo de apresentar e problematizar o tema do ciclo de ação pedagógica e, talvez, ressignificar a visão de língua inglesa e do seu ensino e aprendizagem no contexto local. Dessa forma, os estudantes teriam oportunidade de participar mais ativamente e, possivelmente, promover mudanças na visão de pessoas da comunidade sobre o tema. Assim, essa proposta de intervenção na comunidade dialogaria mais estreitamente com o projeto político-pedagógico da Educação do Campo e com as perspectivas críticas de letramento.

6.2 Ciclo de ação pedagógica "Trabalho, consumismo e meio ambiente"

O ciclo de ação pedagógica intitulado "Trabalho, consumismo e meio ambiente" foi implementado na turma do 9° ano de 2018. No Quadro 23, são apresentados seus objetivos, os recursos didáticos utilizados e as etapas da ação.

Quadro 23 - Resumo do ciclo de ação pedagógica "Trabalho, consumismo e meio ambiente"

Ciclo de ação pedagógica: Trabalho, consumismo e meio ambiente	
Objetivos educacionais	- Discutir a relação entre trabalho, consumo e meio ambiente.
Habilidades comunicativas	- Prática de letramento visual. - Expressar opiniões sobre determinados tópicos - Elaborar tirinhas.
Aspectos linguístico-textuais	-Itens lexicais: expressões para exprimir concordância e discordância, - Estudo gramatical: voz passiva - Vocabulário relacionado a produtos eletrônicos.
Textos utilizados	- Animação de Steve Cutts (*Internet*) - Comercial sobre o dia das mães (*Internet*)
Etapas da ação	- Prática de letramento visual (Apêndices H e J) - Prática de produção oral (Apêndice H e J) - Prática de escrita (Apêndice I)
Duração do ciclo	- 10 aulas de 50 minutos.

Esse ciclo de ação pedagógica é iniciado com uma atividade de letramento visual (Apêndice H). Antes de apresentar atividade, trago um pouco do conceito do que esse tipo de letramento aborda. Ferraz (2014, p. 264) aponta que "o letramento visual (*visual literacy*) é uma das áreas que propõe uma educação crítica por meio de imagens". O autor explica que "ao ensinar por meio de/juntamente com as imagens, o educador deve propor uma prática em que sentidos são construídos por meio delas, e não estabelecer apenas uma possibilidade de sentido (geralmente o nosso sentido, o do professor)" (FERRAZ, 2014, p. 265). Vale lembrar que, no contexto pesquisado, a maioria dos estudantes acessam à *Internet* com bastante frequência, o que pode indicar que eles têm acesso a diversos tipos de textos digitais multimodais, com o predomínio de imagens, tais como charges, tirinhas, ilustrações, vídeos, jogos, etc. Portanto, nesse contexto, trabalhar letramento visual com textos se justifica, visto que ele pode contribuir para a ampliação da percepção crítica dos estudantes acerca de diferentes temas.

O primeiro texto selecionado para se trabalhar letramento visual foi uma animação de Steve Cutts[191], intitulada "*Wake up call*"[192](2014). Na animação selecionada, são mostrados o processo de destruição ambiental, causado pela produção em massa de telefones inteligentes ("*smartphones*"), assim como as relações de trabalho abusivas nas fábricas onde são produzidos esses dispositivos eletrônicos, construídos para se tornarem obsoletos em curto espaço de tempo. Ademais, a animação destaca a pressão da mídia publicitária para se comprar modelos mais novos, o que gera um consumo exacerbado e um acúmulo de lixo, impossível de ser reciclado ou decomposto pelo meio ambiente.

A escolha dessa animação para problematizar o tema do ciclo de ação pedagógica está relacionada com o diálogo registrado na Nota de Campo 3, transcrita anteriormente no Capítulo 5, em que o estudante Bezerra informa aos colegas Cacique, Lindoval e Stranger que iria comprar o último modelo de *I-phone*. Como mencionado, a conversa indica a possível influência do discurso da mídia publicitária nos dizeres desse estudante e de seus interlocutores, que demonstraram interesse pelo assunto da aquisição de um novo modelo de telefone celular que é colocado na mídia como objeto de desejo.

---

[191] O ilustrador e criador de animações inglês Steve Cutts é conhecido mundialmente pelo viés sombrio, pessimista e provocador de suas animações e ilustrações ao focalizar questões socioambientais da contemporaneidade.

[192] Em português, poderia ser traduzido como "chamada de alerta ou atenção". Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=uG8bNDw6Ftc>. Acesso: 3 mai. 2019.

A sequência didático-pedagógica de letramento visual se inicia com uma atividade de pré-visualização em que os estudantes analisam uma imagem extraída da animação. Esse exercício objetiva preparar e motivar a turma para as atividades de problematização que se seguem. Na atividade de visualização, os estudantes respondem a questões mais específicas e descritivas sobre o conteúdo da animação e sobre enunciados que aparecem em determinados momentos do vídeo. Na atividade de pós-visualização, os estudantes têm a possibilidade de trabalhar as perspectivas pessoal, comunitária e global (MONTE MÓR, 2010, 2018) e, possivelmente, rever e/ou ampliar suas opiniões e formas de ver o mundo. Ou seja, os estudantes comparam, contrastam e refletem criticamente sobre sua visão de mundo e as visões de mundo de colegas, de pessoas de sua comunidade e do criador da animação. Nessa etapa da problematização, foram trabalhadas experiências com o conhecido / *experiencing the known*, experiências com o novo / *experiencing the new*, análise funcional / *analysing functionally* e a análise crítica / *analysing critically* (KALANTZIS, COPE, 2005).

Nessa etapa, chamo a atenção para o exercício 1.2, no qual os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a visão de mundo de outras pessoas, colocando-se discursivamente no lugar delas. De acordo com Duboc (2014, p. 221), a proposta de "vestir outras lentes" trata-se de um "exercício de crítica que não se volta para a constatação de informações, mas, sim, para a problematização dos sentidos produzidos, mostrando ao aluno a própria natureza social da linguagem e do conhecimento". Assim, o objetivo da atividade não é fazer com que o estudante concorde ou não com determinado ponto de vista, mas que compreenda o lugar de fala dos personagens. Ou seja, o objetivo é refletir sobre porque determinado personagem pensa e age de uma maneira e não de outra. Esse tipo de atividade, que pode possibilitar a ampliação da percepção crítica dos estudantes, dialoga com o princípio da responsabilidade ética na docência, defendido por Menezes de Souza (2011a), segundo o qual se deve educar para a diferença, o dissenso e o conflito de interpretações ao invés de tentar eliminá-los.

No que se refere ao estudo gramatical, foi focalizada a voz passiva, visto que essa estrutura emergiu na animação em dizeres como "*built in shelf life*" ("produzido com validade"), "*built in obsolescence*" ("produzido para obsolescência") e "*set to six months*" ("expira em seis meses"). Na atividade, chamei a atenção dos estudantes para a diferença entre a forma considerada gramaticalmente correta ("*it was built in shelf life*", "*it is set to six months*", etc.) e a forma usada coloquialmente apresentada na animação ("*built in shelf life*", "*set to six months"*, etc.).

Para finalizar essa etapa, os estudantes relacionaram a problematização sobre o tema do ciclo de ação pedagógica com a realidade de Mendanha, visando desenvolver ações de conscientização ambiental na comunidade. Assim, foi solicitado aos estudantes o registro fotográfico de problemas ambientais locais, a realização de uma pesquisa sobre eles e a apresentação das imagens registradas, assim como do resultado da pesquisa em sala de aula. Nessa etapa, o objetivo foi trabalhar experiências com o conhecido / *experiencing the known*, experiências com o novo / *experiencing the new*, análise funcional / *analysing functionally*, análise crítica / *analysing critically* e aplicação criativa / *applying creatively* (KALANTZIS; COPE, 2005).

Na segunda etapa, ênfase foi dada à elaboração de um texto multimodal, combinando escrita e imagens, sobre o tema do ciclo de ação pedagógica. O gênero textual selecionado foi tira cômica, visto que ele é bastante acessado por jovens na faixa etária dos estudantes do 9° ano (Apêndice I). Cabe salientar que a elaboração do texto foi realizada de forma processual com as etapas de pré-escrita, escrita, revisão e edição. Para a elaboração da versão final, foi dada aos estudantes a possibilidade de desenhar manualmente a tira cômica em cartolinas ou utilizar programas ou *sites* da *Internet* como o *Story Board*[193]. Nessa etapa, busquei desenvolver uma atividade prática de aplicação criativa / *applying creatively* (KALANTZIS; COPE, 2005).

Na terceira etapa do ciclo de ação pedagógica, foi focalizado o letramento visual para problematizar o consumismo vinculado à data comemorativa do dia das mães (Apêndice J). A inspiração para o tema dessa etapa partiu do estudo de Luke, Comber e O'Brien (1996 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001), no qual os autores apresentam um trabalho de leitura crítica, realizado com crianças de 6 anos de idade, visando à análise de representações de mães, construídas em catálogos para vender produtos para a data comemorativa do dia das mães.

Nessa etapa, o texto escolhido foi um comercial televisivo, em português, de um *shopping center* paulistano, frequentado por pessoas de alto poder aquisitivo, o qual estimula o telespectador a comprar presentes para o dia das mães e concorrer a prêmios, como *I-phones* e um carro Mercedes Benz. Além de analisar a representação da mãe do comercial (jovem, rica, com padrão de beleza europeia – com cabelos lisos e loiros e olhos azuis) e o impacto que essa imagem pode causar nos espectadores, o objetivo foi problematizar o consumismo a partir da análise crítica do lugar de fala dos

[193] Disponível em: <https://www.storyboardthat.com>. Acesso: 30 ago. 2017.

idealizadores/produtores do vídeo e do público-alvo do comercial. Ademais, busquei analisar a visão de mundo e sociedade desses indivíduos e relacioná-la com o contexto local dos estudantes.

Com esses objetivos, foram elaboradas questões crítico-reflexivas sobre o comercial para:

a. Trabalhar a diferença e o dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b);
b. Problematizar conteúdo, visões hegemônicas e experiências disseminadas na mídia (TAKAKI, 2016);
c. Expandir a interpretação na leitura de um texto multimodal sob as perspectivas individual, comunitária e global (MONTE-MÓR, 2000, 2018);
d. Ressignificar as práticas discursivas dos estudantes sobre o tema focalizado (CERVETTI *et al.*, 2001);
e. Trabalhar diferentes dimensões no processo de aprendizagem tais como: experiências com o conhecido / *experiencing the known*, experiências com o novo / *experiencing the new*, análise crítica / *analysing critically*, aplicação apropriada / *applying appropriately* e aplicação criativa / *applying creatively* (COPE; KALANTZIS, 2005).

No que tange às habilidades comunicativas em língua inglesa, foi focalizada a produção oral, posto que os estudantes foram convidados a expressar suas opiniões oralmente sobre o consumismo, estimulado no comercial de televisão, a celebração do dia das mães e a representação de mães, entrevista na peça publicitária.

No que diz respeito a aspectos linguístico-textuais, foram trabalhadas expressões para exprimir oralmente opiniões, concordância e discordância, tais como: "*I think...*", "*I feel ...*", "*In my opinion...*", "*I agree with you*", "*you're right*", etc, além de itens de vocabulário, relacionado a consumo.

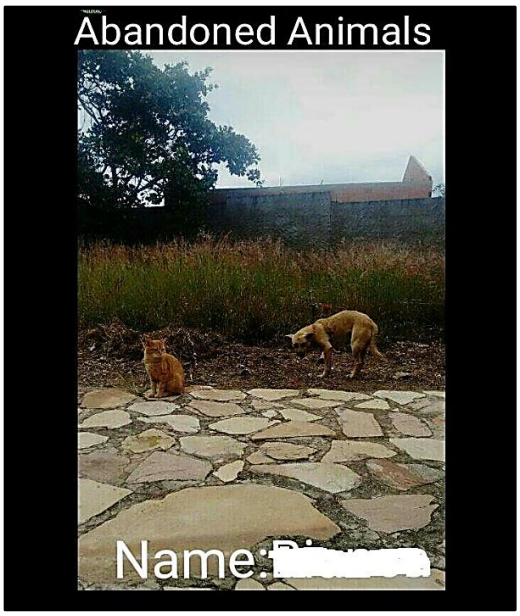
Para finalizar, foi solicitado aos estudantes a elaboração de um cartaz ou vídeo, direcionado à comunidade de Mendanha, ressignificando o dia das mães, vinculado ao estímulo para o consumo exacerbado, e a representação de mães, disseminada na mídia, considerando o lugar de fala dos estudantes do campo.

6.2.1 Resultados do ciclo de ação pedagógica "Trabalho, consumismo e meio ambiente"

Na minha visão, os estudantes do 9° ano mostraram-se, em geral, engajados na realização das atividades propostas, visto que os textos multissemióticos selecionados traziam conteúdos considerados, até certo ponto, polêmicos, o que gerou intensa discussão em sala de aula em determinados momentos. No entanto, os objetivos educacionais previstos foram parcialmente atingidos. Na primeira etapa, por exemplo, as fotos dos problemas locais[194] foram tiradas e legendadas em inglês, mas não foram realizadas as pesquisas sobre o tema das fotos, previstas para a atividade. Ou seja, não se trabalhou a perspectiva global, mas somente a individual e a comunitária. Além disso, em geral, as apresentações orais dos problemas registrados nas fotos em sala de aula foram mais descritivas do que explicativas, focalizando opiniões pessoais e de indivíduos da comunidade. À guisa de ilustração, segue abaixo um painel (Figura 6) com fotos legendadas em inglês, criadas pelos próprios estudantes.

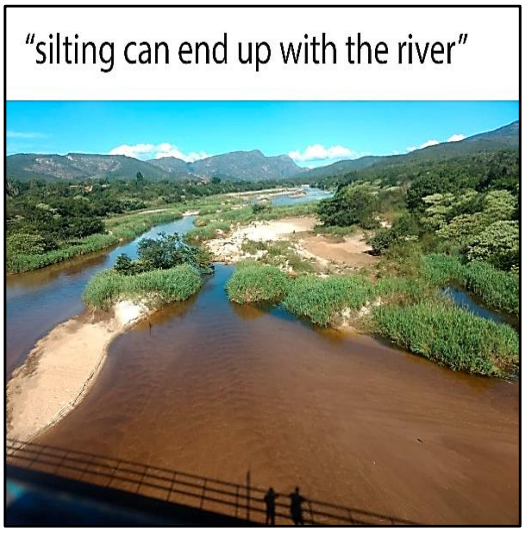
[194] Os estudantes optaram por registrar não só problemas ambientais, mas de infraestrutura da comunidade.

Figura 6 - Conjunto de fotos com problemas do distrito de Mendanha



Subtitle: Abandoned animals (Legenda: Animais abandonados)
Author: Eloah Victoriah

Subtitle: Mendanha's streets need to be paved (Legenda: As ruas de Mendanha precisam ser asfaltadas).
Author: Brenda



Subtitle: Silting can end up with the river (Legenda: O açoreamento pode acabar com o rio)
Author: Stranger

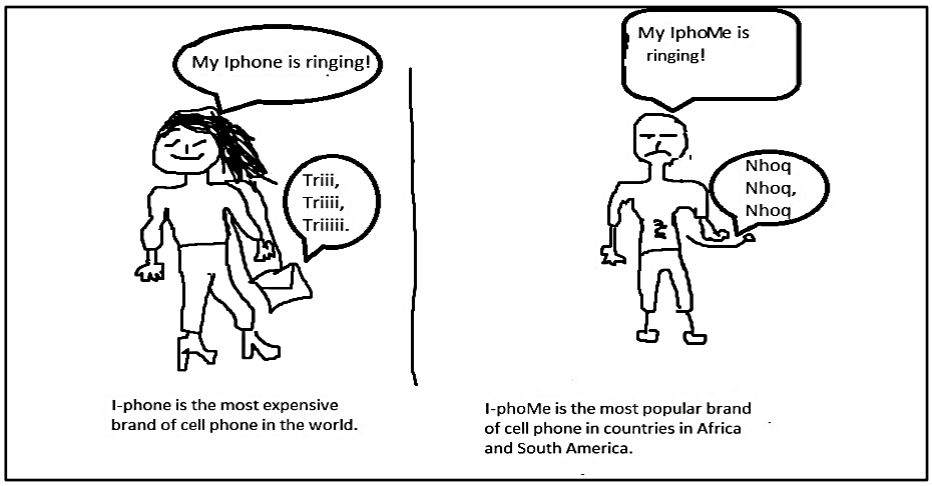
Subtitle: Mendanha's footbridge needs fixing (Legenda: A passarela de Mendanha precisa ser consertada). *Author: Bia*

Subtitle: The walls of Mendanha's slave cemetery are destroyed (Legenda: Os muros do cemitério dos escravos estão destruídos).*Author: Manu*

Subtitle: The bridge near Mendanha needs repairing (Legenda: A ponta perto de Mendanha precisa de reparos). *Author*: *Jheniffer*

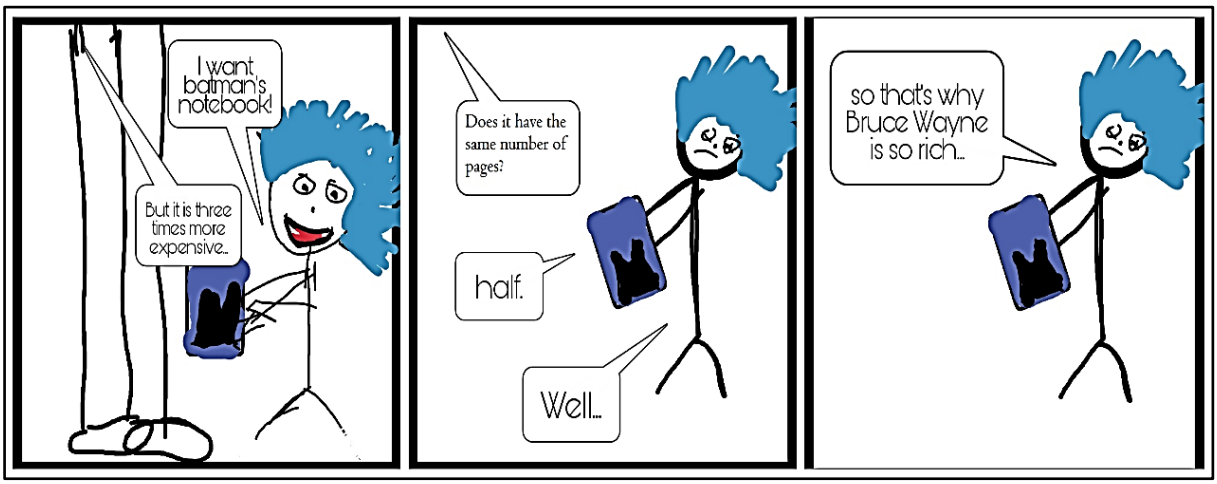
Na segunda etapa do ciclo de ação pedagógica, a atividade de elaboração da tira cômica alcançou os objetivos propostos de forma parcial. Por um lado, os estudantes demonstraram autonomia ao lidar com obstáculos de infraestrutura para a realização da tarefa. Devido ao sinal fraco da rede de *Internet* na região, o que os impediu de acessar os *sites* e programas disponibilizados na rede, sugeridos para a atividade, os estudantes encontraram formas alternativas de realizá-la. Enquanto alguns estudantes optaram por desenhar as tiras cômicas de forma manuscrita em cartolinas, utilizando lápis e canetas coloridas e colagens, outros utilizaram seus telefones celulares como ferramentas. No entanto, alguns estudantes, ao invés de criar uma tira cômica original, basearam-se em tiras cômicas que circulam na *Internet* e as adaptaram à tarefa proposta. À título de ilustração, apresento duas dessas tiras cômicas, elaboradas pelos estudantes Cacique e Stranger (Figuras 7 e 8). Vale lembrar que ambos participaram da conversa sobre a aquisição de um *I-Phone*, transcrita na Nota de Campo 3, que motivou a realização deste ciclo de ação pedagógica.

Figura 7 - Tira cômica do estudante Cacique



Transcrição:
My I-phone is ringing. Triii triii triii. I-phone is the most expensive brand of cell phone in the world.
My I-phoMe is ringing. Nhoq nhoq nhoq. I-phoMe is the most popular brand of cell phone in countries in Africa and South America[195].

Figura 8 - Tira cômica do estudante Stranger



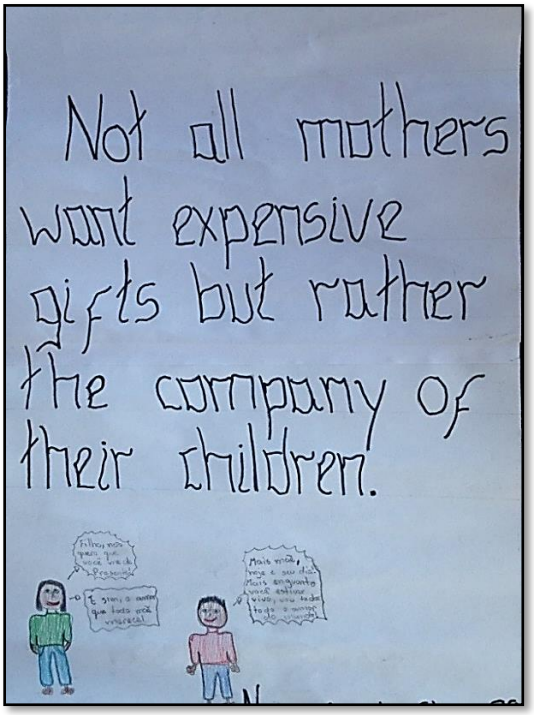
Transcrição:
I want batman's notebook.
But it is three times more expensive. Does it have the same number of pages?
Half. Well... so that's why Bruce Wayne is so rich[196].

Na terceira etapa do ciclo de ação pedagógica, os estudantes demonstraram ainda mais criatividade ao produzir cartazes, ressignificando o dia das mães. Considerando que

[195] Tradução: Meu *I-phone* está tocando. Triii triii triii. *I-phone* é a marca de telefone celular mais cara do mundo. Meu I-foMe está tocando. Nhoq nhoq nhoq. I-foMe é a marca de telefone celular mais popular em países da África e da América do Sul.
[196] Tradução: Eu quero o caderno do batman. Mas ele é três vezes mais caro. Ele tem o mesmo número de páginas? Metade. Bem... é por isso que o Bruce Wayne é tão rico.

os cartazes foram elaborados para serem expostos no dia da família na escola[197], os materiais foram elaborados em inglês e português ou somente em português. Nas Figuras 9, 10 e 11, são apresentados os trabalhos dos estudantes Cacique, Eloah Victoriah e Stranger.

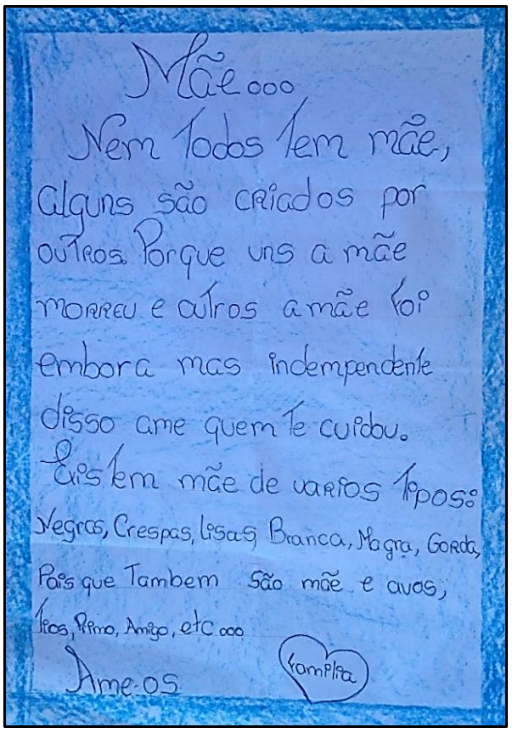
Figura 9 - Cartaz do estudante Cacique



Transcrição: *Not all mothers want expensive gifts but rather the company of their children*[198]. Filho, não quero que você me de presentes! E sim, o amor que toda mãe merece! Mais mãe, hoje é seu dia! Mas enquanto você estiver viva, vou te dar todo o amor do mundo!

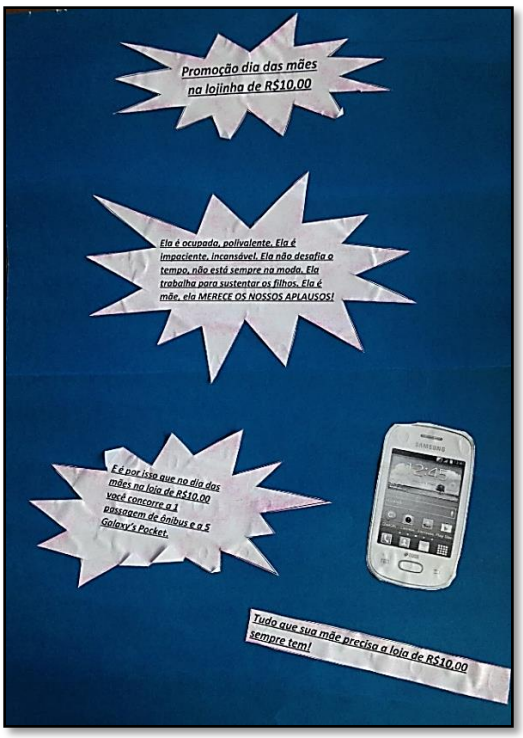
[197] A escola pesquisada não comemora o dia das mães ou dos pais, mas o dia da família, visto que algumas das crianças que aí estudam não têm ou não vivem com o pai e/ou a mãe.
[198] Tradução: Nem todas as mães querem presentes caros, mas a companhia de seus filhos.

Figura 10 - Cartaz da estudante Eloah Victoriah



Transcrição: Mãe... Nem todos tem mãe, alguns são criados por outros. Porque uns a mãe morreu e outros a mãe foi embora mas indempendente disso ame quem te cuidou. Existem mãe de varios tipos: negras, crespas, lisas, branca, magra, gorda, pais que também são mãe e avos, tios primo, amigo, etc... Ame-os. Família.

Figura 11 - Cartaz do estudante Stranger



Transcrição: Promoção dia das mães na lojinha de R$ 10,00. Ela é ocupada, polivalente. Ela é impaciente, incansável. Ela não desafia o tempo, não está sempre na moda. Ela trabalha para sustentar os filhos. Ela é mãe, ela MERECE OS NOSSOS APLAUSOS. E é por isso que no dia das mães na loja de R$10,00 você concorre a 1 passagem de ônibus e a 5 Galaxy's Pocket. Tudo que sua mãe precisa a loja de R$ 10,00 sempre tem!

Como podemos observar, o estudante Cacique optou por ressignificar o dia das mães, desconstruindo a ideia de consumo, associada a essa celebração. Eloah Victoriah preferiu desconstruir a representação de mãe, mostrada no comercial de televisão, ressaltando diferentes tipos de mães e de famílias, encontradas em sua comunidade. Stranger, por sua vez, apresentou, em seu cartaz, uma paródia do texto do comercial de televisão, retratando a realidade e as mães locais. Nessa versão, em contraste com a imagem de mãe apresentada no comercial televisivo, as mães locais não desafiam o tempo, não estão sempre na moda, trabalham para sustentar os filhos e encontram tudo o que precisam na loja de R$ 10,00 da comunidade. Ao invés de oferecer prêmios caros, a loja oferece aos seus clientes uma passagem de ônibus e telefones celulares populares.

Resumo do capítulo

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos dois ciclos de ação pedagógica, implementados nas aulas de inglês do Ensino Fundamental 2 da escola pesquisada. Essa proposta interventiva/colaborativa teve como objetivo central investigar mais profundamente questões sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto pesquisado sob uma diferente perspectiva: a daquele que atua como professor de inglês naquele contexto. Ou seja, a minha atuação enquanto professor de inglês no contexto pesquisado me possibilitou a percepção de aspectos que provavelmente não teriam sido percebidos estando somente no papel de observador.

A proposta educativa voltada para a execução de ciclos de ação pedagógica apresentou como eixo central a problematização de temas relacionados às questões que emergiram durante a fase de observação. Como mencionado anteriormente, essa problematização tinha como objetivo central o desenvolvimento da reflexão crítica e da agência dos estudantes. Buscando alcançar esse objetivo, foram elaboradas sequências didáticas, utilizando, para a realização do trabalho educativo, majoritariamente, textos multimodais diversos que circulam na mídia digital, os quais combinam imagens, sons, animações, gestos, espacialidades etc.

A utilização de textos dessa natureza no trabalho crítico-reflexivo em sala de aula mostrou-se relevante, visto que me possibilitou, atuando como professor, focalizar diferentes dimensões pedagógicas (KALANTZIS; COPE, 2005) e trabalhar, durante as aulas, as perspectivas individual, comunitária e global dos estudantes (MONTE MÓR, 2010, 2018). Mediante essa proposta de trabalho educativo, os estudantes tiveram a oportunidade de rever, ampliar ou consolidar suas opiniões sobre temas distintos, por meio da comparação, do contraste e da análise com a visão de seus colegas, de pessoas de sua comunidade e de autores de textos diversos sobre os temas discutidos. Na ação pedagógica proposta, não se buscavam leituras ou interpretações supostamente "corretas", mas reflexões mais aprofundadas acerca dos temas propostos, visando sensibilizar os estudantes para o fato de que opiniões, valores e sentimentos são múltiplos e distintos e se originam dos diferentes contextos sociais nos quais as pessoas estão inseridas (MONTE MÓR, 2010).

Além da problematização de temas, a proposta educativa dos ciclos de ação pedagógica possibilitou o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de aspectos linguístico-textuais em língua inglesa. No que tange ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, o objetivo foi trabalhar a leitura, a produção escrita e a comunicação oral. Em determinados momentos, foram trabalhados, de forma processual, gêneros textuais diversos que dialogam com as realidades local/global, tais como tiras cômicas, cartazes, infográficos, apresentações orais, etc. Esses gêneros textuais, produtos de projetos desenvolvidos pelos estudantes nas aulas de inglês, foram disponibilizados no *blog* da disciplina de língua inglesa que foi criado, o que possibilitou, de certa forma, que os estudantes exercessem sua agência fora do contexto escolar, visto que suas "vozes" puderam ser "ouvidas" em diferentes contextos por meio do uso das tecnologias digitais de comunicação.

As habilidades de compreensão e produção orais em língua inglesa foram trabalhadas a partir do uso majoritário de textos orais e multissemióticos não-pedagógicos, disponibilizados na *Internet* para a discussão com relação aos temas que traziam e a como esses temas eram abordados, em atividades de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Por sua vez, o trabalho com aspectos linguístico-textuais, embora tenha sido realizado em todos os ciclos de ação pedagógica, não teve posição de centralidade na proposta e nem serviu como parâmetro para a seleção dos textos trabalhados em sala de aula. Ou seja, a escolha desses textos não se baseou no seu conteúdo linguístico, mas na relação de importância dos temas abordados nesses textos com o contexto pesquisado.

Da mesma forma, não se buscou o monolinguismo em inglês em sala de aula, visto que se priorizou, em determinados momentos, realizar um trabalho educativo, sem limitações linguísticas, como, por exemplo, nas atividades de ativação de conhecimento prévio de mundo, de língua e de organização textual no início das sequências didáticas, assim como nas atividades de problematização no final destas.

Chamei a atenção para o fato de que, em geral, os objetivos dos ciclos de ação pedagógica foram atingidos, ressalvando que, em alguns deles, a cidadania crítica participativa (MATTOS, 2015) poderia ter sido mais focalizada por meio do desenvolvimento de ações afirmativas e interventivas fora do contexto escolar, o que, na minha visão, poderia ter sido mais proveitoso, visto que se observou, no contexto pesquisado, a falta de interação e diálogo entre a escola pesquisada e a comunidade em que ela está inserida. No entanto, constatei, por meio da análise de dizeres dos estudantes no decorrer da pesquisa, deslocamentos de suas práticas discursivas em sala de aula ao desconstruir discursos homogeneizantes e discriminatórios sobre questões sociais, culturais, ambientais, étnico-raciais e de gênero.

A seguir, nas Considerações Finais, apresento uma síntese de minhas conclusões a respeito da proposta implementada e de seus desdobramentos junto aos alunos, ao professor-colaborador, à escola de modo geral, e principalmente como fonte de reflexão para futuras pesquisas interventivo-colaborativas como esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei levantar possíveis contribuições e/ou desafios dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para ressignificar o ensino de língua estrangeira no contexto da Educação do Campo. Conforme apontado anteriormente, pude observar uma falta de clareza sobre os objetivos do ensino de língua estrangeira no contexto do campo, visto que predomina, na sociedade brasileira, uma visão utilitarista e mercadológica sobre esse ensino. Nessa perspectiva, ensino de língua estrangeira não é visto como relevante na educação de jovens do campo, uma vez que esses sujeitos, supostamente, não necessitarão desse tipo de conhecimento para trabalho, estudos, viagens e lazer.

Apontei que essa visão redutora sobre os objetivos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola do meio rural tende a permear até mesmo o discurso dos sujeitos do campo e das instituições superiores que oferecem cursos de formação inicial para educadores do campo. Conforme mencionado, apenas uma licenciatura em Educação do Campo em andamento no país define, em seu projeto pedagógico, uma língua estrangeira como área de atuação de seus egressos, futuros educadores do campo, o que pode indicar que os conhecimentos em língua estrangeira, assim como os conhecimentos na área de linguagens, são considerados menos relevantes para a Educação do Campo do que outras áreas de conhecimento na visão de estudiosos da área e de elaboradores de políticas públicas educacionais, voltadas aos sujeitos do campo.

Nesse sentido, busquei, neste estudo, avaliar a possível relevância e/ou apontar possíveis desafios do ensino e aprendizagem de língua estrangeira para a Educação do Campo sob a perspectiva teórica dos letramentos críticos. Inicialmente, argumentei que deixar de oferecer a oportunidade para jovens do campo de terem acesso ao conhecimento de/sobre língua(s) estrangeira(s) significaria negar-lhes um direito social assegurado em lei (BRASIL, 1996), o que vai na contramão da agenda política da Educação do Campo, a qual combate a injustiça e as desigualdades entre os contextos rural e urbano.

Posteriormente, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, pude constatar que o ensino e aprendizagem de inglês em escolas do campo em diferentes regiões e na escola pesquisada, não contempla o projeto político-pedagógico da Educação do Campo e nem as demandas atuais da sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito às novas formas de construção de sentido, possibilitadas pela digitalidade. É

importante mencionar que, nas aulas de inglês desses contextos, havia o predomínio do ensino tradicional de língua como um sistema abstrato, sem relação com a exterioridade e no qual o professor assume uma posição hierárquica superior, atuando como "transmissor" de conhecimento. Como salientado anteriormente, essa visão do papel do professor difere da concepção de trabalho docente e de educação entrevista na obra de Paulo Freire (1987, 1996), a qual, como vimos, fundamentou o referencial teórico da Educação do Campo e também dos letramentos críticos.

Assim, considerando a intersecção entre esses aportes teóricos, nos quais tive a oportunidade de aprofundamento na minha trajetória acadêmica e experiência profissional como professor formador de educadores do campo no Vale do Jequitinhonha; elegi esses arcabouços teóricos para fundamentar, de forma interdisciplinar, uma proposta de ressignificação das práticas pedagógicas nas aulas de inglês de uma escola de ensino fundamental, situada no meio rural da região onde atuo como docente e pesquisador.

Convém aqui retomar que o desenho da proposta interventiva/colaborativa foi elaborado após uma fase inicial de geração de dados com a duração de seis meses. Nessa fase, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevista, o relato de vida, a observação participante e materiais produzidos pelo professor-colaborador e pelos estudantes do campo participantes deste estudo. Em seguida, considerando os dados gerados nessa primeira fase, foi desenvolvida e implementada a proposta interventiva/colaborativa, centrada em ciclos de ação pedagógica, com a duração de seis meses. Como apontado anteriormente, o objetivo principal da proposta foi promover reflexão crítica sobre quais seriam os desdobramentos das práticas educativas, propostas nos ciclos de ação pedagógica. Nessa proposta, assumiu caráter de centralidade a problematização de temas que emergiram nos dizeres dos sujeitos participantes, os quais julguei relevantes de serem trabalhados naquele contexto.

Assim, nestas considerações finais, busco responder às perguntas que orientaram este estudo, baseando-me nas reflexões pessoais, nas discussões teóricas realizadas ao longo deste manuscrito e na análise dos dados gerados na pesquisa empreendida. Inicialmente, consideremos as duas primeiras perguntas orientadoras:

- De que maneiras a educação para os sujeitos do campo é abordada nas políticas públicas educacionais ao longo da história no país?
- Quais são as origens do Movimento da Educação do Campo no país, seus marcos legais e princípios teóricos?

Objetivando responder às questões acima, foi pertinente a realização de pesquisa documental e bibliográfica para conhecer com profundidade as políticas públicas educacionais ao longo da história do país, assim como o percurso do Movimento da Educação do Campo em diferentes momentos históricos. Pude constatar que os sujeitos do campo não tiveram acesso a uma educação contextualizada no decorrer da história do país, mesmo existindo um grande contingente populacional no meio rural. Como mencionado no Capítulo 1, as origens da negação de direitos sociais a esses sujeitos estão vinculadas aos modelos de desenvolvimento adotados, tanto no espaço urbano como no campo, e a crises político-institucionais que o país atravessou em momentos sócio-históricos distintos.

No que tange às origens do Movimento de Educação do Campo, relatei que o referido movimento remonta ao final da década de 1950 e início de 1960, período em que se debatia a questão agrária no cenário político brasileiro (FREITAS, 2011). Destaquei que as propostas educativas defendidas pelo referido movimento tiveram origem no trabalho de Paulo Freire, da década de 1960, que focalizava a discussão crítica da realidade de jovens e adultos do meio rural e o desenvolvimento da agência desses sujeitos por meio do processo de alfabetização/letramento.

Constatei que a Educação do Campo, em um primeiro momento, esteve associada às ações afirmativas de movimentos sociais do campo a favor da reforma agrária e de uma educação contextualizada nos assentamentos da reforma agrária e, em um segundo momento, esse objetivo se estendeu a todos os sujeitos do campo no país. Ou seja, ao longo de sua história, a Educação do Campo esteve fortemente vinculada à defesa dos direitos sociais dos povos do campo tradicionais envolvidos na agricultura familiar que não tinham direitos sociais básicos, como o acesso à terra e à educação.

No entanto, o percurso do Movimento da Educação do Campo teve suas rupturas. Em determinados períodos históricos, ele foi silenciado, como, por exemplo, no período que se iniciou com o golpe militar de 1964 e se estendeu até a segunda metade dos anos 1980, e, em outros, avançou consideravelmente, como no final da década de 1990, período em que se instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, o qual promoveu a educação de 164.894 jovens do campo de assentamentos de reforma agrária no período de 1998 a 2011 (BRASIL, 2016).

Com a consolidação do Movimento da Educação do Campo no país no final do século XX e início do século XXI, fruto da articulação de movimentos sociais e sindicais do campo, foram instituídas políticas especificas de Educação do Campo, objetivando à

instituição de propostas pedagógicas consideradas inovadoras nas escolas do campo, que dialogavam com a diversidade cultural e o modo de produção de vida dos povos do campo. No entanto, na minha visão, a elaboração de políticas públicas educacionais, voltadas aos sujeitos do campo, sem sua devida concretização no contexto sociocultural do meio rural, pode ser vista como um sinal de inocuidade e/ou falta de vontade política de transformar essa realidade. Compartilho da opinião de Santos (2018), segundo a qual ainda existe uma distância a ser percorrida para a consolidação da Educação do Campo no país, defendida pelos movimentos sociais e sindicais do campo. Nas palavras da autora,

> [...] a proposta de educação defendida por esses movimentos, que congregou força política no final da década de 1990 e na primeira década do século XXI, entra na segunda década deste século no ostracismo, em termos de ações concretas do Estado (SANTOS, 2018, p. 206).

Assim, é possível afirmar que, embora tenha havido um inegável desenvolvimento da Educação do Campo com a instituição de políticas públicas voltadas à educação dos sujeitos do campo e à inclusão social destes na primeira década dos anos 2000; as ações governamentais realizadas até o momento presente não foram suficientes para mudar a realidade do campo no país. Hoje em dia, no cenário nacional, é possível dizer que as populações do campo, em sua maioria, ainda são privadas de direitos sociais básicos, tais como a posse de terra, o acesso à saúde, à cultura, ao lazer e a uma educação pública contextualizada e significativa.

Dessa forma, considerando o exposto, é possível afirmar que a Educação do Campo deve ser concebida como um projeto político, social e educativo em construção, o qual passou por diferentes momentos históricos, mas que ainda precisa ser consolidado no cenário educacional e político brasileiro na atualidade.

Vejamos agora a terceira pergunta orientadora:

- As propostas teórico-metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras defendidas pelas diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico dialogam com os princípios teóricos da Educação do Campo? Se sim, de que maneiras?

Para responder a essa pergunta orientadora, julguei relevante, inicialmente, contextualizar as políticas públicas educacionais e as diretrizes curriculares brasileiras, voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, ao longo da história do país. Posto que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada no mundo, inclusive no Brasil, com caráter de

obrigatoriedade no ensino básico desde 2017, foram discutidas as condições sócio-históricas que levaram essa língua a atingir essa posição de destaque nos contextos global e local na contemporaneidade. Posteriormente, apresentei e discuti o percurso do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil em momentos históricos distintos por julgar que esse panorama histórico me possibilitaria entender, de forma mais aprofundada, as políticas públicas educacionais atuais no país e as diretrizes curriculares nacionais, voltadas à educação em línguas estrangeiras. Como mencionado anteriormente, essa discussão teve como objetivo desvelar se a realidade dos sujeitos do campo está acolhida nessas políticas educacionais e propostas curriculares de ensino de línguas estrangeiras e, em caso afirmativo, de que maneiras esse diálogo é realizado.

Na pesquisa documental e bibliográfica empreendida, pude constatar que, de modo geral, os sujeitos do campo e sua realidade sociocultural não são contemplados nessas políticas educacionais e nas propostas teórico-metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras, entrevistas nos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico no país. No entanto, foi possível observar uma interface entre os referenciais teóricos que fundamentam alguns desses documentos curriculares nacionais e os princípios teóricos da Educação do Campo, principalmente no que diz respeito à proposta de se trabalhar questões identitárias, diversidade e diferença no ensino de línguas no contexto de escolas públicas.

Entre os documentos curriculares analisados, foi mencionado que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM Língua Inglesa (BRASIL, 2006a) constituem o documento que mais dialoga com os princípios teóricos da Educação do Campo, visto que nele se prioriza a formação de sujeitos críticos e o desenvolvimento da agência dos educandos, visando à transformação social. Ressaltei também que esse documento, assim como este estudo, fundamentam-se teoricamente nos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico), que ressignificam a visão tradicional de língua/linguagem como instrumento de comunicação, bem como defendem a concepção do ensino de línguas como prática social contextualizada.

Como ponto dissonante entre a visão de educação entrevista no referencial teórico da Educação do Campo e da maioria dos documentos curriculares nacionais para o ensino básico, elaborados no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, destaquei a visão neoliberal de educação destes últimos. Na perspectiva desses documentos, como vimos, a educação busca atender a fins utilitaristas e a demandas mercadológicas do sistema capitalista vigente no mundo (BARBOSA, 2000; OLIVEIRA, 2010; PORTELA, 2013).

No que se refere, mais especificamente, aos documentos curriculares referentes ao ensino de línguas estrangeiras, é possível afirmar que o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, entrevisto na maioria destes, contrasta com a concepção de educação para a emancipação humana e transformação social, entrevista no referencial teórico da Educação do Campo e dos letramentos críticos aqui discutidos.

Além disso, é possível afirmar que a visão pragmática do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como desenvolvimento de competências e habilidades que focaliza o conteúdo linguístico, de certa forma, coloca em segundo plano o objetivo geral da educação definido na legislação brasileira, como na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394 (BRASIL, 1996). Vale lembrar que essas leis definem a educação como um direito social de todo cidadão brasileiro, incluindo os sujeitos do campo[199].

Ao discutir esse tema, mencionei que, nos documentos curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira elaborados mais recentemente, como a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (BRASIL, 2017; 2018), ênfase continua a ser dada ao desenvolvimento de competências e habilidades. Na minha visão, esse destaque, de certa forma, silencia a visão de educação como direito social de todo cidadão brasileiro, defendida pela legislação brasileira mencionada anteriormente e por estudiosos na área da educação. É possível afirmar que a visão pragmática de ensino de língua estrangeira que permeia esses documentos curriculares desvela um retrocesso nas políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente se considerarmos a legislação brasileira e a vasta bibliografia de estudos publicados no Brasil e no mundo nas últimas décadas, que rediscutem o papel do ensino de línguas estrangeiras, priorizando uma educação linguística crítica, voltada às especificidades da realidade sociocultural dos aprendizes.

Vejamos agora a primeira pergunta de pesquisa:

[199] É interessante observar que a visão de educação como um direito social de todo cidadão brasileiro em diretrizes curriculares é retomada pelo governo federal anos adiante nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2013b). Conforme o documento, " [...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos" (BRASIL, 2013b, p. 14).

- Considerando que o ensino de língua estrangeira é obrigatório no ensino básico no país, de que maneiras esse ensino é realizado em escolas que atendem aos jovens do campo?

Por meio da pesquisa empreendida, pude constatar que o ensino de língua inglesa em escolas do campo é visto, em geral, como relevante na visão de professores, estudantes e pais de estudantes do campo em diversas regiões do país. De acordo com esses estudos, esses sujeitos representam o ensino dessa língua como importante, principalmente para estudo, trabalho e lazer. Assim, a meu ver, essa representação sobre o ensino de língua inglesa nos dizeres de sujeitos do campo, de certa forma, parece refletir a influência de discursos que circulam na mídia e na sociedade contemporânea sobre a suposta necessidade de se aprender a língua inglesa, principalmente para a mobilidade social e acadêmica. Vale destacar que essa representação sobre a língua inglesa e seu ensino, da mesma forma, emergiu dos dizeres dos sujeitos participantes deste estudo.

No entanto, os referidos estudos, inclusive este, indicaram que o ensino de língua inglesa no meio rural, assim como no contexto urbano, não está sendo realizado em consonância com as demandas postas pela sociedade contemporânea e nem com realidade sociocultural dos estudantes, visto que se focaliza, nas aulas de língua estrangeira, o ensino tradicional de língua estrangeira com foco na gramática, no vocabulário e na interpretação de textos que, em geral, não dialogam com a realidade local.

Por fim, vejamos a segunda pergunta de pesquisa, que sintetiza o foco e a motivação da realização deste estudo:

- Quais são as possíveis contribuições e/ou desafios dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da Educação do Campo?

Visando discutir a questão acima, no Capítulo 3, discorri sobre a perspectiva teórica dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico). Inicialmente, parti das noções de língua, linguagem, alfabetização e letramento para discutir as três gerações de estudos de letramento no contexto brasileiro sob a perspectiva de Monte Mór (2015). Naquele capítulo, foi mencionado que o conceito de letramentos na sua forma plural emergiu na terceira geração de estudos de letramento, refletindo um momento sócio-histórico global, denominado por Kalantzis e Cope (2012), como terceira globalização da linguagem. Naquele período, novas formas de produção de

sentidos, possibilitadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, deslocaram a posição de centralidade da escrita vigente até então.

Em seguida, foi destacado que esses novos usos da linguagem na sociedade contemporânea são objeto de estudo dos Novos Letramentos e Multiletramentos. Ainda no mesmo capítulo, julguei relevante analisar diferentes concepções de Letramento Crítico, visto que elas subsidiaram teoricamente a proposta interventiva/colaborativa implementada. Apontei que, enquanto algumas dessas concepções priorizam o trabalho crítico, voltado a aspectos ideológicos do texto, outras focalizam o lugar de fala dos leitores e a dimensão ética do processo educativo e do papel do professor. Por fim, apresentei e discuti práticas didático-pedagógicas para ensino de línguas em diferentes contextos, baseadas nos letramentos críticos, visto que elas dialogavam com os objetivos deste estudo.

No Capítulo 5, apresentei a análise dos dados gerados na fase de observação das aulas de inglês. Com o objetivo de guiar a análise, dados foram selecionados e categorizados em torno de cinco eixos temáticos, intitulados com enunciados que emergiram nos dizeres tanto do professor colaborador quanto dos estudantes participantes. Como apontado anteriormente, foram definidos os seguintes: **Cidadania crítica**: "*Eles não perguntam, não questionam...*", **Inglês como língua internacional**: *"O leque abre mais..."* , **Identidade cultural**: *"Se eu pudesse, moraria lá..."*, **Novas formas de construção de sentidos**: *"E esse povo que chama a gente no Messenger..."* e **Trabalho, consumismo e meio ambiente**: "*O povo não tá preocupado com o rio... com árvore...*".

É importante retomar que busquei realizar uma análise de natureza interdisciplinar. Assim, utilizei, como categorias de análise dos eixos temáticos acima mencionados, princípios teóricos da Educação do Campo que dialogam com questões focalizadas nos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico). Como exemplo, cito os princípios teóricos da especificidade e da emancipação humana e transformação social da Educação do Campo, os quais remetem à discussão sobre contextualização, agência e cidadania, entrevista, similarmente, nos estudos de letramentos críticos. Da mesma forma, os princípios teóricos do pluralismo e da construção de identidade da Educação do Campo tendem a remeter à discussão sobre dissenso e diferença de uma das concepções de Letramento Crítico, discutida neste trabalho. Já o princípio teórico da tridimensionalidade, o qual prevê que não se pode priorizar apenas a dimensão pedagógica na Educação do Campo, mas o sujeito do campo e o seu protagonismo na elaboração de políticas públicas, relaciona-se, de certa forma,

com o desenvolvimento da cidadania crítica e do agenciamento dos educandos, defendido pelos estudos de letramentos críticos.

Assim, mediante a realização da análise empreendida, pude constatar que:

1. A proposta pedagógica de ensino de inglês adotada pela escola não propiciava o diálogo com a realidade local e nem com o desenvolvimento da reflexão crítica e da agência dos estudantes, uma vez que predominava o ensino da língua como sistema abstrato, desvinculada de sua exterioridade;
2. Os sujeitos participantes associavam a língua inglesa a determinados povos, notadamente, aos países do círculo central de Kachru (1985), como a Inglaterra e os Estados Unidos, refletindo a influência de discursos colonialistas, resultantes de políticas de cunho imperialista desses países nos últimos séculos;
3. Na visão dos sujeitos participantes, o ensino e aprendizagem de língua inglesa tem como objetivo desenvolver competências e habilidades comunicativas para fins utilitaristas, refletindo discursos neoliberais sobre a importância mercadológica da língua inglesa, os quais reverberam em distintos setores da sociedade brasileira e, até mesmo, em políticas públicas educacionais e diretrizes curriculares para o ensino dessa língua;
4. Nos dizeres dos estudantes, emergiram discursos que valorizavam determinados aspectos culturais do contexto urbano e deslegitimavam aspectos culturais do contexto local. Como vimos, esses preconceitos, disseminados na mídia, na literatura, no cinema, na televisão, em histórias em quadrinhos, etc., são decorrentes da falta de políticas públicas educacionais ao longo da história do país, capazes de combater as desigualdades e injustiça social entre o espaço urbano e o meio rural;
5. O perfil dos estudantes pesquisados difere em alguns aspectos do perfil dos sujeitos do campo entrevisto na maioria das políticas públicas de Educação do Campo, visto que possuem gostos e interesses similares aos de jovens urbanos e desejam participar mais ativamente da sociedade global. Chamei a atenção para o fato de que a maioria desses estudantes e de suas famílias são exemplos de novos atores rurais, posto que não estão envolvidos em ocupações voltadas à agropecuária, geralmente associadas aos povos do campo;
6. Os estudantes pesquisados demonstraram interesse em consumir os últimos modelos de produtos de tecnologia digital avançada, tais como *tablets* e *smartphones*, o que revela que são, possivelmente, interpelados e seduzidos pelo discurso da mídia publicitária, o qual induz ao consumo indiscriminado de bens de consumo e gera um

impacto no meio ambiente como a degradação da natureza e o esgotamento dos recursos naturais;

7. Os estudantes pesquisados, apesar de estarem mais próximos da natureza do que os jovens urbanos e cientes da degradação do meio ambiente em sua própria comunidade, mostraram-se, em nível discursivo, indiferentes com essa situação e pouco interessados em revertê-la, mesmo sabendo que isso poderá afetar diretamente sua qualidade de vida no contexto do campo no futuro.

Com o objetivo de problematizar as questões acima e possibilitar espaços para ressignificá-las nas aulas de inglês, elaborei e implementei uma proposta educativa de ensino de língua estrangeira, baseada em ciclos de ação pedagógica. É importante mencionar que a implementação da referida proposta foi fundamental para subsidiar a discussão sobre possíveis contribuições e/ou desafios dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para o ensino de língua estrangeira no contexto do campo, o objetivo principal deste trabalho.

Desse modo, no Capítulo 6, dois ciclos de ação pedagógica implementados na fase de intervenção/colaboração da pesquisa foram apresentados e discutidos, assim como os resultados obtidos. Como mencionado, para subsidiar o trabalho crítico-reflexivo da proposta educativa, foram utilizados textos multimodais diversos que circulam na mídia digital, os quais combinam imagens, sons, animações, gestos, espacialidades etc. Sobre o desenho da proposta, destaquei que habilidades comunicativas e aspectos léxico-gramaticais em língua inglesa foram trabalhados nas aulas, mas não assumiram posição de centralidade, o que se contrapõe à forma tradicional de ensino de língua estrangeira nas escolas regulares do país.

Considerando os resultados obtidos da pesquisa empreendida, aponto possíveis contribuições da proposta educativa de ensino de língua estrangeira, fundamentada teoricamente pelos estudos de letramentos críticos, para a Educação do Campo:

1. A problematização dos eixos temáticos, construídos a partir dos dizeres dos sujeitos participantes, propiciou um diálogo com princípio da especificidade defendido pela Educação do Campo, o qual postula que a escola do campo deve promover um projeto educacional vinculado a seus sujeitos e à realidade destes. Nas diferentes tarefas propostas nos ciclos de ação pedagógica, os estudantes tiveram a oportunidade de problematizar e ressignificar questões relacionadas ao seu contexto sociocultural, principalmente nos momentos em que se focalizavam as perspectivas pessoal, comunitária e global (MONTE MÓR, 2010; 2018);

2. O princípio da emancipação humana e da transformação da realidade social dos sujeitos do campo defendido pela Educação do Campo foi contemplado na proposta educativa, principalmente nas etapas dos ciclos de ação pedagógica em que os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver projetos sobre e para a comunidade local, tais como a produção e divulgação de *blog* educativo e a realização de exposições na escola com cartazes, tiras cômicas, infográficos, etc., fruto das reflexões realizadas em sala de aula. Assim, é possível afirmar que as ações pedagógicas, de certa forma, estimularam e colocaram em prática a agência dos estudantes na realidade local e, possivelmente, promoveram deslocamentos no modo de pensar desses indivíduos sobre os temas discutidos em sala de aula;
3. A visão de escola do campo como um lugar por excelência de construção e afirmação identitária dos sujeitos do campo, defendida pela Educação do Campo, foi acolhida na proposta educativa, principalmente quando se debateu o lugar de fala dos estudantes pesquisados, de pessoas da comunidade local e de autores dos textos trabalhados nas aulas de inglês. Com o objetivo de aceitar e respeitar a diferença e a diversidade em contextos distintos, os estudantes foram encorajados, nas diferentes tarefas dos ciclos de ação pedagógica, a se perguntar: por que eu interpreto de uma determinada maneira e não de outra? Por que eu entendo assim? De onde veio essa forma de interpretar? Por que outras pessoas interpretam de maneira diferente de mim? Como devo lidar com a diversidade e a diferença? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b). Com essa problematização, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre seu lugar de fala, assim como o lugar de fala de indivíduos de diferentes contextos, e desconstruir discursos homogeneizantes e discriminatórios que reverberam na sociedade brasileira sobre questões sociais, culturais, ambientais, étnico-raciais e de gênero. Sobre essa questão, concordo com a visão de Caldart (2004, p. 13), segundo a qual trabalhar questões identitárias no cotidiano das escolas do campo pode causar um impacto positivo na autoestima dos educandos, contribuindo para que eles possam, por exemplo, "perder a vergonha de 'ser da roça' e "aprender a valorizar a histórias dos seus". Como exemplo de ação pedagógica voltada à problematização de questões identitárias desenvolvida neste estudo, cito uma etapa de um dos ciclos de ação pedagógica, na qual os estudantes tiveram a oportunidade de discutir e desconstruir a representação "urbana" e "elitizada" de mãe e de dia das mães, entrevista no discurso do comercial televisivo de um *shopping-center* paulistano

sobre uma determinada promoção do dia das mães. Cabe lembrar que a finalização dessa etapa, que culminou com a elaboração e exposição de cartazes na celebração do dia da família da escola, teve como objetivo reconfigurar a visão de mãe e de dia das mães da peça publicitária, considerando a realidade local;

4. O princípio do pluralismo defendido pela Educação do Campo, segundo o qual os sujeitos do campo são heterogêneos e plurais, foi entrevisto na proposta educativa quando se considerou, em sua elaboração, o perfil dos estudantes participantes. Como mencionado anteriormente, este perfil é distinto do perfil tradicional de sujeitos do campo, entrevisto nas políticas públicas de Educação do Campo, visto que a maioria desses jovens possuem hábitos e preferências semelhantes aos de jovens urbanos e não possuem familiares envolvidos em ocupações voltadas à agropecuária, tradicionalmente associadas aos povos do campo. Assim, foram utilizados majoritariamente, como ponto de partida para as problematizações previstas nas práticas pedagógicas propostas, textos multimodais que circulam na digitalidade, tais como tiras cômicas, charges, infográficos, filmes, animações, vídeos do *YouTube*, etc. Vale lembrar que a proposta de se trabalhar com a multimodalidade no contexto escolar está em consonância com o projeto de letramento para escolas públicas, defendido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006a). Segundo o documento, trabalhar os novos usos da linguagem na contemporaneidade "requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola" (BRASIL, 2006a, p. 97);
5. A concepção do trabalho como princípio educativo, segundo a qual a Educação do Campo visa à educação integral dos sujeitos do campo em detrimento da formação para o trabalho, foi em algum grau contemplada na proposta educativa. Embora a escola do meio rural focalizada não adote a Pedagogia da Alternância[200], julgo que é possível entrever um diálogo entre a visão de trabalho como princípio educativo e a visão de ensino de língua inglesa sob a perspectiva teórica dos letramentos críticos. Assim como a Educação do Campo, que não prioriza uma

[200] Cabe lembrar que a concepção do trabalho como princípio educativo, do ponto de vista pedagógico, é concretizada nas escolas do campo que funcionam em alternância, como é o caso das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECOFR). Como mencionado no Capítulo 1, a alternância de tempos e espaços educativos, ora realizados na escola (Tempo Escola), ora realizados nas comunidades de origem de estudantes do meio rural (Tempo Comunidade), permite uma integração entre estudo e trabalho, eliminando possivelmente a dicotomia teoria e prática.

educação tecnicista, voltada exclusivamente para a formação profissional de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; o ensino de língua inglesa, defendido no referencial teórico dos letramentos críticos, coloca em segundo plano a visão utilitarista desse ensino, entrevista em documentos curriculares brasileiros. Como mencionado anteriormente, esses documentos apresentam uma visão neoliberal de ensino de língua estrangeira, focalizando a empregabilidade e a mobilidade social e acadêmica dos educandos. Assim, é possível dizer que a educação de jovens para o trabalho não é destacada, tanto na perspectiva da Educação do campo quanto na dos estudos de letramentos críticos, visto que esses referenciais teóricos priorizam objetivos mais amplos na educação, tais como a formação humana e o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da agência dos educandos;

6. O princípio da tridimensionalidade, segundo o qual o conceito de Educação do Campo deve ser pensado na tríade "campo – política pública – educação", sem a possibilidade de isolamento de uma dessas dimensões (CALDART, 2008), na minha visão, tende a dialogar com propostas de ensino de língua estrangeira, fundamentadas nos estudos de letramentos críticos. Neste estudo, por exemplo, no eixo temático sobre trabalho, consumismo e meio ambiente, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir problemas ambientais locais e propor ações afirmativas, passíveis de serem realizadas naquele contexto. Devido à limitação de tempo, a problematização realizada sobre o tema não foi levada para fora dos muros da escola. No entanto, é importante mencionar que a implementação de ações afirmativas decorrentes de discussões realizadas em aulas de inglês com viés crítico-reflexivo não deixa de ser uma possibilidade de atuação política de jovens do campo a favor de seus direitos como cidadãos. Na região onde este trabalho foi realizado, atividades de caráter extensionista de tal natureza, voltadas para questões socioculturais locais, são realizadas com frequência pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM em parceria com movimentos sociais e sindicais do campo na região. Na minha visão, essa proposta educativa para jovens do campo, que dialoga com o conceito de cidadania participativa (MATTOS, 2015), poderia ser estendida para as escolas públicas de ensino básico da região. Cabe salientar que essas escolas que atendem majoritariamente jovens do campo não preveem, em seus projetos pedagógicos, a implementação de ações

afirmativas de tal natureza no contexto local, originadas de reflexões realizadas em sala de aula. Portanto, um trabalho crítico-reflexivo nas aulas de inglês no contexto do campo, como o proposto neste trabalho, voltado para a problematização e ressignificações de questões socioculturais locais, pode contribuir para o agenciamento de jovens do campo e, possivelmente, promover transformações sociais na realidade local, visto que proporcionaria maior diálogo e interação entre a escola e a comunidade do campo na qual ela está inserida.

Como desafios para a implementação de propostas de ensino de língua estrangeira sob perspectivas críticas de letramento em escolas do campo, aponto, inicialmente, a falta de clareza sobre os objetivos do ensino de língua inglesa, não somente no contexto do campo, mas, de forma geral, nas escolas regulares públicas e privadas do país. Na realidade educacional brasileira, observa-se que não são percebidas diferenças entre os objetivos do ensino de inglês de escolas regulares e de cursos de idiomas, os quais priorizam exclusivamente objetivos linguísticos, já que estão "vendendo um produto", e não têm comprometimento com a formação da cidadania e da criticidade dos alunos. Na minha visão, essa falta de definição dos objetivos do ensino de língua estrangeira no contexto das escolas regulares no país tende a ser problemática, visto que pode reforçar a visão segundo a qual esse ensino é um "apêndice" no currículo escolar, que não dialoga com as outras disciplinas e nem contribui para a produção de conhecimento e para formação crítica dos educandos. Conforme a visão das OCEM (BRASIL, 2006a), da qual compartilho:

> Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto (BRASIL, 2006a, p. 90).

Na visão de sujeitos do campo pesquisados neste trabalho e em outros aqui discutidos, o ensino da língua inglesa é considerado relevante no meio rural apenas pelo fato de que supostamente possibilita aos educandos alcançar empregabilidade e mobilidade social e acadêmica. Embora o ensino de língua inglesa possa possibilitar atingir objetivos de tal natureza no contexto urbano e, até mesmo, no contexto rural, julgo

que definir como objetivo geral do ensino da língua inglesa nas escolas regulares somente atingir fins pragmáticos ou utilitaristas, como os mencionados anteriormente, coloca em segundo plano ou deslegitima o principal objetivo da educação, que é contribuir para a formação integral de indivíduos.

Assim, posso afirmar que o primeiro desafio para a implementação de propostas de natureza crítico-reflexiva para o ensino de inglês nas escolas que atendem às populações do campo seria, primeiramente, definir e defender objetivos mais amplos para o ensino de inglês, principalmente junto a estudiosos, defensores e elaboradores de políticas públicas de Educação do Campo. Ou seja, é importante que esses sujeitos se conscientizam sobre a relevância do ensino da disciplina de língua inglesa sob o viés de perspectivas críticas de letramento, visto que ele pode contribuir para a formação integral de jovens do campo e promover o agenciamento desses sujeitos a favor da transformação social de seus contextos, como sugerido na obra de Paulo Freire (1987, 1996)

A questão da falta de infraestrutura das escolas do campo brasileiras é outro desafio que não pode ser desconsiderado na implementação de propostas educativas voltadas às novas formas de produção de sentido na contemporaneidade. Como visto, os dados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018 *apud* PORTAL QEDU, 2019) revelam que a infraestrutura das escolas do meio rural é em geral deficitária, existindo um grande contraste entre elas e as escolas urbanas, o que pode prejudicar indiretamente não somente o ensino de língua estrangeira, mas também o ensino como um todo nas escolas do meio rural. Uma diferença acentuada entre a escola urbana e a rural recai no item equipamentos e tecnologia, mais especificamente na disponibilidade de acesso à *Internet* e à banda larga.

No caso específico desta pesquisa, embora o número reduzido de computadores com acesso à *Internet* e de outros recursos didáticos disponíveis não tenha impedido, de modo geral, a realização da proposta interventiva/colaborativa, em determinados momentos, o andamento de algumas atividades didático-pedagógicas foi afetado negativamente, visto que o trabalho docente em sala de aula partiu do uso de textos multimodais disponibilizados na *Internet*. Vale salientar que esse impacto no desenvolvimento das práticas pedagógicas foi também observado pelo professor-colaborador no papel de observador crítico. Quando questionado se havia observado alguma limitação da proposta educativa implementada, ele apontou o seguinte, considerando a carga horária semanal das aulas de inglês da escola:

Excerto 8

Jean: o que eu acho tanto... o que eu já observo bastante... a questão da... não é da proposta... a questão talvez da estrutura física da escola... a questão das mídias... do computador... do *data show*... perde tempo né?
PE: hum hum.
Jean: e não deveria ser assim... mas não é a culpa da proposta... é culpa sim da ...
PE: hum hum.
Jean: da estrutura física da escola.

Outro desafio a ser apontado relaciona-se à formação inicial e continuada de professores de inglês para atuar no contexto do campo. Como mencionado na introdução deste trabalho, são poucas as instituições de ensino superior no país que oferecem formação inicial de educadores do campo na área de linguagens e apenas uma define, em seu projeto pedagógico, uma língua estrangeira como área de atuação dos seus egressos, indicando, possivelmente, que os conhecimentos em língua estrangeira, na visão de alguns, são menos relevantes do que as outras áreas de conhecimento para o projeto político-pedagógico da Educação do Campo.

Desse modo, espero que esta pesquisa possa contribuir para reconfigurar essa visão limitada sobre o ensino de língua inglesa no contexto do campo, assim como trazer subsídios para a construção de futuras políticas do governo em níveis federal, estadual e municipal, relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto das escolas do campo. Ademais, espera-se que ela possa contribuir para estudos de pesquisadores da área, para a reconstrução de configurações educativas locais referentes ao ensino de língua estrangeira e para subsidiar a elaboração de matrizes curriculares de programas de formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira que atuam em escolas do meio rural.

Para Jean, o professor-colaborador, esta pesquisa contribuiu para que ele pudesse reconfigurar sua visão sobre os objetivos do ensino de língua inglesa na escola do meio rural e o seu papel enquanto docente dessa língua nesse contexto. Após o final da etapa interventiva/colaborativa, ao ser questionado sobre sua opinião acerca das contribuições e/ou desafios da proposta educativa implementada nas aulas de inglês, focalizando aspectos do contexto sociocultural dos estudantes, o docente apontou o seguinte:

Excerto 9

P: [...] Na verdade... eu te falei... quando eu estudei a questão da língua inglesa... a questão mais gramatical mais... sem levar em consideração os contextos e depois que eu... até quando durante a faculdade mesmo no curso... via-se mais a questão... pelo menos eu não percebia a questão... levar em consideração a questão

do contexto né? eu já tinha lido muito sobre... sobre... sobre a questão de contexto... questão histórica e a minha... o meu TCC mesmo na época foi o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no ensino fun... de 6° ao 9° ano... que era 5° ao 8° na época né e... eu esqueci até o nome da autora eu não lembro mais da época que eu fiz e ela também criticava essa questão da... de utilizar só a questão linguística a questão da gramática sem considerar o contexto e o aspecto...os aspectos... outros aspectos que se deve levar em consideração... e aí quando eu passei a pesquisar foi que eu comecei a perceber que realmente e eu lembrei lá dos tempos que não fazia tão sentido... aí eu comecei a mudar um pouco a questão da minha metodologia mas com as suas aulas... na observação pude perceber que faz mais sentido partir do princípio do contexto do que eu simplesmente trazer algo que é diferente pra eles que eles não têm convivência que eles não sabem nem o que é pra tentar colocar na cabeça deles que ó isso aqui você não conhece mas deixa eu te explicar como é que é.

Quando questionado sobre como foi a experiência de participar como colaborador na pesquisa e se ela, de alguma forma, contribuiu para sua formação enquanto professor de inglês no contexto do campo, Jean mencionou o seguinte:

Excerto 10

P: sim muito... com certeza... eh... na verdade... colaborador... na verdade... eu que... na verdade você... você que foi meu colaborador né? porque às vezes a gente... a gente fica meio receoso ah mas eu né eu já sou formado e vem uma pessoa querer entre aspas ensinar a gente outra coisa... a princípio dá até uma ideia de... de repulsa mas assim... mas a gente vê que é necessário essa reciclagem... a gente tem sempre que estar reciclando e vendo a questão... outras formas de se trabalhar né? então assim eu sou muito aberto a isso... até porque a gente não sabe tudo né Luiz... então assim a gente tem que tá sempre aprendendo e com certeza aprendi muito e já até com base no planejamento que a gente fez no início do ano eu já tenho outras ideias para trabalhar... tendo a visão o planejamento e o contexto também.
PE: hum hum.
P: outra visão... outra... outro pensamento na questão do trabalho com os alunos diferente do que eu tinha talvez antes da gente começar esse trabalho... essa participação sua... então com certeza contribuiu demais e pretendo... não tudo né que às vezes a gente esquece alguma coisa... acaba que você pode pender para um lado pender pro outro... mas não perder esse foco na questão desse trabalho com o contexto das realidades né? dos alunos... dessa proposta mesmo.

Nos trechos acima citados, Jean aponta que, por meio da observação das aulas de intervenção/colaboração, ele pôde perceber na prática a importância de se trabalhar o contexto nas aulas de inglês, o que ele afirma já ter visto na faculdade, mas esquecido no decorrer dos anos. Além disso, o docente afirma que a proposta educativa o inspirou a ter outras ideias para trabalhar a língua inglesa, considerando a realidade dos seus alunos, ou seja, propiciou-lhe um processo reflexivo sobre suas próprias práticas e um possível agenciamento, visto que ele ressalta que já tem outras ideias para colocar em prática em seu contexto, possivelmente distintas da proposta implementada.

Assim, é possível afirmar que as discussões realizadas nos nossos encontros e sua participação como leitor e observador crítico das aulas de intervenção tiveram para Jean um efeito reflexivo como se fosse em um processo de formação continuada, focalizando teoria e prática. No entanto, ao invés de se partir da teoria, como geralmente ocorre em

programas institucionais de capacitação docente, partiu-se da observação da prática docente em sala de aula para a discussão teórica. No caso específico desta pesquisa, partiu-se inicialmente das reflexões sobre as aulas ministradas por Jean e a análise crítica do docente sobre as aulas de intervenção para a discussão de um texto teórico sobre letramentos críticos nos encontros finais.

No que se refere à minha atuação enquanto professor formador de educadores do campo na área de língua estrangeira, é possível dizer que este trabalho contribuiu de diversas formas. Em primeiro lugar, o estudo favoreceu meu aprofundamento acerca das políticas públicas educacionais do país voltadas aos sujeitos do campo e do Movimento da Educação do Campo, os quais possibilitaram, entre outras ações significativas no campo educacional, a instituição da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, curso em que atuo como docente formador. Em segundo lugar, pude conhecer de que maneiras o ensino de língua inglesa está sendo realizado em escolas do campo em diferentes regiões do país e, mais precisamente, no Vale do Jequitinhonha, contexto de atuação da maioria dos estudantes da referida graduação. Em terceiro lugar, a pesquisa contribuiu para dirimir possíveis dúvidas e inquietações pessoais com relação à relevância do ensino de inglês para sujeitos do campo, que estavam presentes nas minhas reflexões antes do início desta pesquisa. Por fim, o estudo contribuiu para a problematização e ressignificação das minhas práticas docentes enquanto formador de professores de língua estrangeira para atuar no meio rural mediante uma leitura crítica da realidade sociocultural onde atuo profissionalmente.

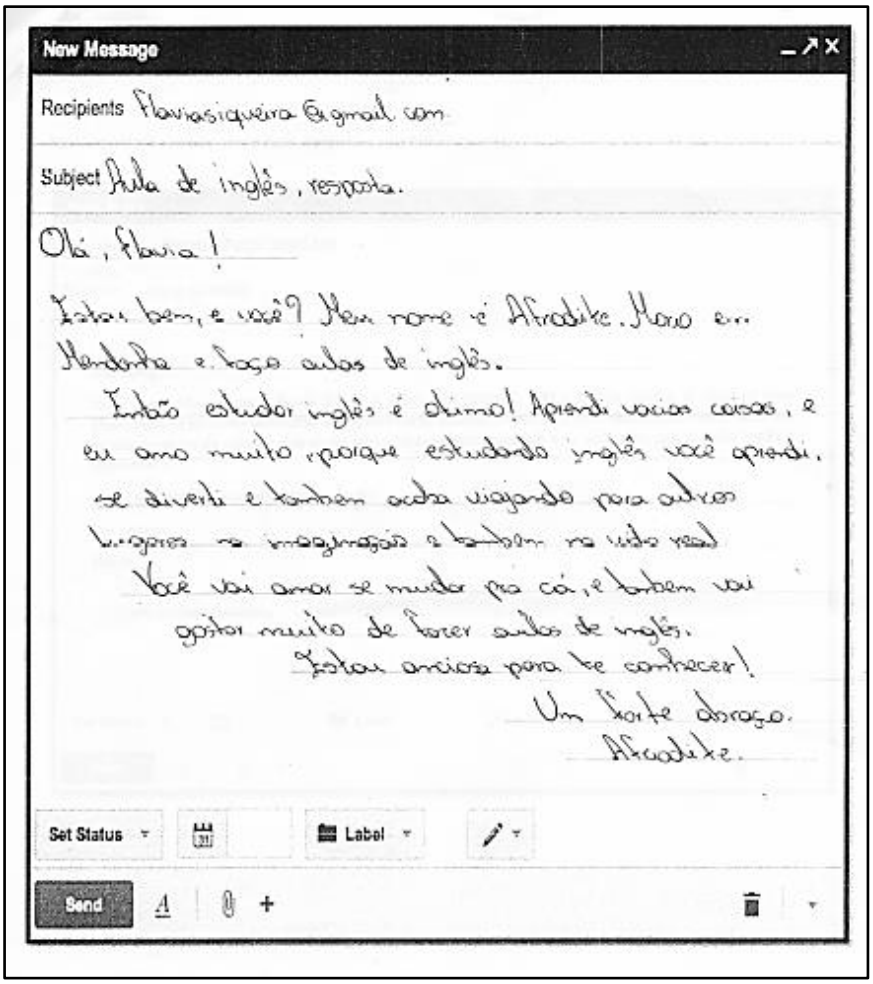
Com relação aos desafios mais amplos do Movimento da Educação do Campo na contemporaneidade, considero que eles são muitos. Na minha visão, um dos maiores desafios a serem enfrentados é a busca de diálogo com a grande diversidade de jovens do campo, os quais, como visto, apresentam diferentes identidades culturais e diferentes modos de produção de vida. Julgo que não é mais possível falar em “sujeito do campo”, mas sim em “sujeitos do campo”, no plural, uma vez que são várias as realidades do campo no país hoje em dia.

Outro desafio a ser enfrentado pelo Movimento da Educação do Campo, assim como por outros movimentos sociais e sindicais do país que lutam contra injustiças e desigualdades sociais, diz respeito à atual conjuntura política do país. Nesse cenário político, há uma tendência ao retrocesso não somente na elaboração de políticas públicas sociais e educacionais mais igualitárias, mas também na manutenção daquelas que já estão asseguradas em lei. Portanto, é imprescindível que os movimentos populares,

sindicatos, cooperativas, organizações não governamentais (ONGs), etc., em associação com todos os setores da sociedade brasileira, resistam, reorganizem-se e se reinventem a favor do direito à educação e da justiça social dos sujeitos do campo, assim como o fizeram em determinados períodos históricos do país, como discutido neste trabalho. Considerando o exposto, julgo que contextualizar, problematizar e propor ressignificações para o ensino de inglês no contexto da Educação do Campo em trabalhos de pesquisa como este já é um ato de resistência.

Por fim, finalizo essas considerações finais e este trabalho com um texto produzido por aquela/e que considero a/o protagonista e o motivo principal pelo qual este estudo se justifica: a/o jovem do campo. O referido texto em formato de e-mail endereçado a uma imaginária futura colega de classe, que havia solicitado informações sobre a vida em Mendanha e as aulas de inglês da escola (Figura 12), foi redigido pela aluna Afrodite do 7º ano no final da fase colaborativa/interventiva da pesquisa. No texto, a referida aluna dá boas-vindas à sua interlocutora e descreve suas impressões gerais sobre as aulas de inglês da escola naquele período. Vejamos:

Figura 12 - Texto da estudante Afrodite



Transcrição *ipsis litteris*: Olá, Flávia! Estou bem, e você? Meu nome é Afrodite. Moro em Mendanha e faço aulas de inglês. Então estudar inglês é ótimo! Aprendi varias coisas, e eu amo muito, porque **estudando inglês você aprendi, se diverti e também acaba viajando para outros lugares na imaginação e tambem na vida real.** Você vai amar se mudar pra cá, e também vai gostar muito de fazer aulas de inglês. Estou anciosa para te conhecer! Um forte abraço. Afrodite (grifo meu).

Que as reflexões produzidas neste estudo possam contribuir para ressignificar a visão homogeneizante e discriminatória sobre o ensino de língua inglesa no contexto do campo que predomina na sociedade brasileira! Que a aluna Afrodite, autora do texto acima, bem como a aluna Jhenniffer, a qual agora vê o inglês como uma língua acessível a todos, e as juventudes do campo que almejam aprender línguas estrangeiras em seus contextos locais, possam, no futuro, compartilhar experiências de aprendizagem significativas e viagens prazerosas para muitos e muitos lugares na imaginação e na vida real!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P. Censo Agropecuário: ‘Os dados que apareceram já são muito ruins e mostram o agravamento dos problemas do campo brasileiro’. **Portal EPSJV - EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 8 ago. 2018. Disponível em : <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/os-dados-que-apareceram-ja-sao-muito-ruins-e-mostram-o-agravamento-dos-problemas>. Acesso em: 29 mar. 2019.

ALGERI, F. L.; BERNARTT, M. L. O ensino de língua inglesa em centros de formação por alternância no sudoeste do Paraná: primeiras aproximações. *In*: IV ENCONTRO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E I FÓRUM DE DEBATES SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 2012, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba. 2012. Disponível em <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/ivencontroeducacaoagricola/trabalhos/28.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

ALVES, M Z. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 87 – 104.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39 – 55.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. *In*: KRAWCZY, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXVI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 95-116.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, p. 5 - 14, jan./abr. 2007.

BALSADI, O. V. Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n.1, p. 155 -165, jan./mar. 2001,

BARBOSA, R. C. R. **Liberalismo e reforma educacional:** os parâmetros curriculares nacionais**.** 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARRETO, M. I. B. **O ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola rural**: uma abordagem sociolinguística. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BISPO, C. F. O plano de aula de inglês: uma análise a partir da necessidade adequação ao contexto das escolas no campo. **Babel**: revista eletrônica de línguas e literaturas estrangeiras, Universidade do Estado da Bahia, v. 6, n. 2, p.1-8, ago. / dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/2854>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, 4 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____ . Lei nº 7.805, de 18 de julho de 1989. Altera o Decreto-Lei nº 227, de 28 de fevereiro de 1967, cria o regime de permissão de lavra garimpeira, extingue o regime de matrícula, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18

jul. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7805.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf >. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____ . **Plano Decenal de Educação para Todos.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1993.

_____ . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 08 set. 2017.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 1ª a 4ª série. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> . Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____ . Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____ . Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: PCN + Ensino Médio. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jul. 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> Acesso em: 20 jun. 2017.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006.** Assunto: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em em: 16 ago. 2018.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, vol. 1. Brasília. DF, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, vol. 2. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007**. Assunto: Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / SECAD. **Edital nº 2, de 23 de abril de 2008**.

Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____ . Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / SECAD. **Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Assunto: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2010a. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 27 jul. 2012.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st&areas=&variavel=&filtro=&corBase=FFFFFF&corMin=FFFF00&corMax=660000&corFill=&opFill=0.8&corContorno=000000&espContorno=1&opContorno=0.75&showMenu=true>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 7 de 7 de abril de 2010.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Nacional de Educação (CEB). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 7 de julho de 2010**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013**. Brasília, DF, 2011a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13215-edital-convocacao-05-2011-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Contas Regionais do Brasil**. Rio de Janeiro: 2011b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/images/2522_3643_173712_106392.gif > Acesso em: 29 de mai. 2014.

_____ . **Proposta de Emenda à Constituição n° 6 de 2011**. Altera o art. 6.º da Constituição Federal para introduzir, no rol dos direitos sociais, o direito ao acesso à Rede Mundial de Computadores (Internet). Brasília: Senado Federal, 2011c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/99334>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 5 de 4 de maio de 2011**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Decreto n° 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 mai. 2011e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso: 08 abr. 2019.

_____ . Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / CAPES / SECADI. **Edital de Seleção SESU/SETEC/SECADI n° 2, de 31 de agosto de 2012**. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13299-potaria-72-21-dezembro-2012-pronacampo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____ . Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.** Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Resolução n° 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 abr. 2019.

_____ . Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 fev. 2013a. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2015.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: 2013c. Disponível em: < http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/ >. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____ . Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 fev. 2013d. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____ . Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____ . Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Convocação 04/2014 – CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2016**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_convoc_inscricao_aval_obras_didat_pnld_campo_2016.pdf >. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Lei n° 12.965 de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 abr. 2014d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____ . Lei n° 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mar. 2014e. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____ . **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2015. <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____ . Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: Manual de Operações, Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____ . Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____ . Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016**.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades**, v. 4.3.17.1., 2017c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/diamantina/panorama>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **PNAD 2017,** 2018a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticasnovoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____ . Portal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. **História da Reforma Agrária**. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/reformaagrariahistoria>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____ . Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**.** Aprova a estrutura regimental e o Quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do ministério da educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores - das e funções comissionadas do poder executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jan. 2019b. Disponível em:<http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____ . Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019c.

BROWN. H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (org.) **Projeto popular e escolas do campo,** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, p. 24 – 48, 2000.

Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf/view>. Acesso em: 12 mar 2019.

_____ . Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, Universidade Federal Fluminense, ano 2, n. 2, p. 1 – 16, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____ . Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67 – 86.

_____ . Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CANAGARAJAH, A. S. Introduction. *In*: _____. (ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005a, p. xiii - xxx.

_____ . Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. *In*: _____. (ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005b, p. 3 – 24.

_____ . Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *In*: LI WEI (ed.). **Applied Linguistics Review**, 2011, p. 1 – 28.

_____ . In search of a new paradigma for teaching English as an International language. **TESOL Journal**, vol. 5, n. 4, p. 767 – 785, dec. 2014.

CANOFRE, F. Garimpo ilegal de diamante no rio Jequitinhonha degradou 77 hectares em 1 ano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 abr. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/04/garimpo-ilegal-de-diamante-no-rio-jequitinhonha-degradou-77-hectares-em-1-ano.shtml>. Acesso em: 05 abr. 2019.

CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Inglês como língua estrangeira**: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001, p. 111 – 134.

CASTRO, E. G. Posfácio. Juventude do campo – educação e a construção de um sujeito político. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 277 – 287.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2017**. Disponível em: <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>. Acesso em: 18 mar. 2019.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, vol. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html> Acesso em: 30 nov. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____ . **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

_____ . The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*:_____. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-36.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. Alternância no ensino superior: o campo e a cidade como territórios de formação de educadores do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Territórios**

educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 173-199.

COVER, M.; CERIOLI, P. R. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 53 – 68.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

_____ . O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19 - 54.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL D. (org.). **Espaços Linguísticos**: Resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009, p. 25 -56.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DELGADO, N. G. Commodities agrícolas (verbete). *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 135 – 143.

DERRIDA, J. **Positions**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WIEGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUARTE, C. S. Educação do Campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 33 – 38.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular:** letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____ . Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

_____ . **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras professores de inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DURAND, O. C. S.; ALVES, S. C. Juventude do campo na busca da escolarização / qualificação: uma experiência em Santa Catarina. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 69 – 86.

ELLIOT, J. **Action research for educational change**: developing teachers and teaching series. Buckingham: Open University Press, 1991.

ESCOLA MUNICIPAL GIRASSOL. Projeto Político Pedagógico. Mendanha, MG, 2016.

FÉLIX, N. M. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): História, Estrutura, Funcionamento e Características. *In*: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (org.). **Pronera**: Experiências de Gestão de uma Política Pública. São Paulo: [s.n.], 2015, p. 35-44.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 39-64.

_____ . Reforma Agrária e Educação do Campo no Governo Lula. **Campo-Território**: Revista de Geografia Agrária, Universidade Federal de Uberlândia, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago./2012.

FERNANDES, V. R. **Relatório do Tempo Comunidade.** 2016. 18 f. Monografia - Licenciatura em Educação do Campo, UFVJM, Diamantina, 2016.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FRANCO, M. A. R. S. A pedagogia da pesquisa-ação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Endipe, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ . **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____ . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, G. V.; SANTOS, I. F. Juventude das escolas família agrícola de Minas Gerais: desafios e possibilidades na perspectiva da inserção profissional. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 167 – 184.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 35 - 49, abr. 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo (verbete). *In*: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 750 – 757.

GALINDO, E. Sou jovem do campo: caminhos de construção da identidade juvenil no sindicalismo rural. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 107 – 124.

GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.) **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador, EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. New York: Routledge, 2004.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 199, p. 113 – 177).

GHELLERE, F. C. A educação do campo na legislação brasileira: disputas polarizadas em defesa de interesses. **Âmbito Jurídico**, Universidade Federal do Rio Grande, Ano XVII, n. 129, out. 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15298>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593 - 619, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2019.

GIROUX, H. Radical pedagogy and the politics of student voice. **Interchange**, v. 17, n. 1, Mar.1986, p. 48-69.

_____ . **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, G. B. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.49-60.

GRADDOL, D. **The future of English**: a guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: British Council, 1997.

_____ . **English next?** Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’. London: British Council, 2006.

GUERRA, A. F. S.; BAUER; V. C. Desafios aos educadores ambientais em tempos de crises. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Universidade Federal do Rio Grande, v. 32, n.2, p. 226-243, jul./dez. 2015.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia (verbete). *In*: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 59 – 67.

HACKBART, R. Apresentação. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 11-18.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

_____ . Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HENRIQUES, R. *et al*. (org). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2007. Disponível em: <red-ler.org/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

HITOTUZI. N. Translating a culture-based dialogical approach into ELT materials for lower-secondary students from rural communities in northern Brazil. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education**, v. 7, n. 1, p. 2693 – 2699, Mar. 2016.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. Educação para a sustentabilidade do campo. **Agroecossistemas**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/INS_8BFK5Y.nsf/vwPagesWebLive/DO8KLR56?opendocument> Acesso em: 08 abr. 2019.

JENKINS, J. Teaching pronunciation for English as a lingua franca: a sociopolitical perspective. *In*: GNUTZMANN, C.; INTEMANN, F. (ed.). **The globalisation of English and the English language classroom**. Tübingen: Gunter Narr, 2005, p. 141–154.

JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427 – 442, jul. – dez. 2010.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. **English in the world:** teaching and learning and literatures. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p. 11 - 30.

KALANTZIS, M.; COPE, B. THE LEARNING BY DESIGN GROUP. **Learning by Design**. Melbourne: Common Ground Publishing Pty Ltd, 2005.

_____ . **Literacies.** New York: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical literacy and active citizenship. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. Cresskill, N.J.: Hampton Press, Inc., 1997, p. 95 - 125.

_____ . **New literacies**: changing knowledge and classroom research. Buchingham: Open University Press, 2003.

LAURENTI, A. C.; PELLINI, T.; TELLES, T. S. Evolução da Ocupação e do Rendimento das Pessoas no Espaço Rural Brasileiro no Período de 2001 a 2009. **Rev. Econ. Sociol. Rural** [online], vol. 53, n. 2, p.321-342, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/resr/v53n2/1806-9479-resr-53-02-00321.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Juventudes no/do campo: questões para um debate. *In*: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 17 – 27.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____ . O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13 – 24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2019.

LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____ . **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUKE, A.; FREEBODY, P. The social practices of reading. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. Cresskill, N.J.: Hampton Press, Inc., 1997, p.185 - 226.

MARQUES, L. O. C. **Representação e identidade**: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____ . Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 55, p. 46-63, dez. 2017a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/67706>. Acesso em: 16 ago. 2018.

_____ . Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Tocantinópolis, v. 2, n. 2 p. 447-471, jul./dez. 2017b.

MARTÍNEZ, V.; AGA, G. **Time to share English**. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

MARTINS, F. J. A Pedagogia da Terra: Os sujeitos do campo e do ensino superior. **Educação, Sociedade & Culturas**, Universidade do Porto, nº 36, p. 103-119, 2012. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Fernando.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MATOS, R.; GARCIA, R. A. A população do Vale do Jequitinhonha. *In*: SOUZA, J. V. A.; HENRIQUES, M. S. (org.). **Vale do Jequitinhonha**: formação histórica, populações e movimentos. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010, p. 97-128.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública:** letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**; v. 10, n. 1, p.135-158, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2010_1/06-Andrea-Katia.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2011.

MAWE, J. **Viagens ao interior do Brasil**: principalmente aos distritos do ouro e dos diamantes. Trad. Solena Benevides Viana. Rio de Janeiro: Zélio Valverde, 1944.

MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. L. **Critical Literacy**: enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic Inc., 2004.

MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M *et al* (org.). **Formação "desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011a, p. 279-303.

_____ . Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editora, 2011b, p. 307-318.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 25 – 38.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____ . Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340,

2008. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf >. Acesso em: 26 jun. 2017.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas (verbete). *In*: CALDART, R. S. *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 587 – 596.

_____ . Prefácio. In: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 13 – 27.

_____ . Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set., 2017.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, p. 17-31, 2011.

MONTE MÓR, W. Visíveis Cenas Invisíveis: o Desenvolvimento do Olhar, **Claritas**, São Paulo, n. 6, p. 65 – 79, 2000.

_____ . Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. *In*: MENEZES DE SOUZA, L. M. (org.). **Language and intercultural communication**. Special edition: Language, Culture, Multimodality and Dialogic Emergence. London: Multilingual Matters, 2006.

_____ . Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007, p. 112-119.

_____ . **Caderno de Orientações Didáticas para EJA**: línguas estrangeiras. São Paulo: SME / DOT, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orientaingportal.pdf >. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____ . Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.

_____ . Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 315 – 335.

MONTE MÓR, W.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Projeto de formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola.** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://projetonovosletramentos.blogspot.com.br/2009/10/projeto-de-formacao-de-professores-nas.html>. Acesso em: 21 mar. 2017.

MONTEIRO, D. Agroecossistemas (verbete). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 67 - 73.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In*: SCHEYERL, D.; MOTA, K. M. S. (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35 – 59.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.) **Constructing critical literacies**: teaching and learning textual practice. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

NASCIMENTO, E. C. Vale do Jequitinhonha: entre a carência social e a riqueza cultural. **Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades,** n. 4, mai./out. 2009. Disponível em: <http://www.revistacontemporaneos.com.br/n4/pdf/jequiti.pdf > Acesso em: 28 jun. 2014.

NEIRA, M. G. Terceira Versão da BNCC: Retrocesso Político e Pedagógico. *In*: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E DO VII

CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 17 a 21 set. 2017, p. 1-6. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

NOVAIS, F. S. P. **O processo de aprendizagem de língua inglesa retratado em narrativas de crianças e adolescentes camponeses**: o caso da escola estadual rural Taylor Egídio. 2011, 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

OLIVEIRA, A. F. I. Os parâmetros curriculares nacionais brasileiros no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990. **VI Jornadas de Sociología de la UNLP**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, La Plata, Argentina, 2010. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-027/556.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

OLIVEIRA, C.; SANTOS, C. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma educação do campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 15-18.

OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OXFAM BRASIL. **Terrenos da desigualdade:** terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural. 2016 Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorioterrenos_desigualdade-brasil.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. J. (org.). **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília**:** UnB, 2003, p. 53 – 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 04 mai. 2019.

_____ . Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

_____ . Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

PARENTE, C. M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

_____ . **English and the Discourses of Colonialism**, London: Routledge, 1998.

_____ . The myth of English as an international language. **English in Australia**, n. 139, p. 26 – 32, Feb. 2004. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=849500885570234;res=IELHSS> Acesso em: 26 jun. 2017.

PENSAMENTO VERDE. **O impacto ambiental causado pelo garimpo no Brasil.**, 24 jan. 2014. Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/impacto-ambiental-causado-garimpo-brasil/>. Acesso em: 02 abr. 2019.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PORTAL EBC**. Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda do movimento,** Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Data: 25 de outubro de 2016. Acesso em: 06 jan. 2019.

PORTAL QEDU. **Censo Escolar / INEP 2018**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PORTELA, Y. M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 42 – 97, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIAMANTINA. **História de Diamantina.** Diamantina, MG, 2019. Disponível em: <http://diamantina.mg.gov.br/o-municipio/historia-de-diamantina/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/>. Acesso em: 10 out. 2014.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. **ELT Journal**, Oxford University Press, vol. 53, n. 3, p. 200 – 206, Jul. 1999.

_____ . **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____ . The concept of World English and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111 - 117, Apr. 2004.

_____ . A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. *In*: LACOSTE, Y. **Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ROCHA, C. H. **Propostas para o ensino de inglês no fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

SALES, C. M. V.; ALMEIDA, N. R. O. Jovens do campo e o uso das redes sociais online em suas práticas cotidianas. LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 267 – 276.

SANTIAGO, S. (Supervisor geral). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1976.

SANTOS, B. S. Ecologies of Knowledges. In _____. **Epistemologies of the south:** justice against epistemicide. Boulder, Colo: Paradigm Publishers, 2014, p. 188 - 211.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000100185&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SANTOS, M. N. R. Letramento digital em uma comunidade do campo. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, v. 1, n. 7, 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/11794/10136>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. de Antônio Chelini *et al*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHMIDT, W. **Educação do campo - agroecologia [e] campesinato:** três ângulos, três lados, mas não um triângulo. Florianópolis: NEA EduCampo/UFSC, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum Língua Estrangeira.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B06D2BF69-D303-4AD5-837E-8CE3D3712DFB%7D_livro%20lingua%20estrangeira.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2014.

SILVA, A. S.; FAGUNDES, L. F. Agroecologia e Educação do Campo. *In*: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DA BOA VISTA – PE. **Educação do campo:** semiárido, agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico. Santa Maria da Boa Vista, set. 2010, p. 59 – 71.

SILVA, G. Entranhados no lato ventre do latifúndio. *In*: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (org.). **PRONERA**: experiências de gestão de uma política pública. São Paulo: Compacta Editora, 2015, p. 17 – 34.

SILVA, L. S.; MIRANDA, V. D.; SANTOS, D. A. G. Percepções sobre o ensino de língua inglesa em uma escola do campo. **Revista Eventos Pedagógicos,** Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 5, n. 1, número especial, p. 111 - 124, jan./maio 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1394>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagógica da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 9 - 30.

SIMÃO, R. C. S. **Distribuição de renda e pobreza no Estado de Minas Gerais**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A**.** Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em : <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607/2561>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Revista Estudos Literários e Linguísticos**, Salvador, UFBA, n. 48, , p. 5 – 39, jul./dez. 2013. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____ . **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES NETO *et al*. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA. T. R. A Internet no cotidiano de jovens de Ouro Verde de Minas. **Olhares do Campo**, Diamantina, 17 mar. 2019. Disponível em: <https://www.olharesdocampo.org/l/a-internet-no-cotidiano-de-jovens-de-ouro-verde-de-minas/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

STEDILE, J. P.; CARVALHO, H. M. Soberania alimentar (verbete). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 716 – 725.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____ . **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Essex, England: Longman Group Limited, 1995.

_____ . What's "new" in New Literacies Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____ . **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, mai./ago. 2015.

TAKAKI, N. Ideias para letramentos críticos nas aulas de inglês dos anos iniciais: complementando Cervetti, Pardales e Damico. *In*: CAMPOS, D. S. C.; KLEIN, J. A.; OLIVEIRA, M. F. (org.). **Formação, ação, reflexão**: trajetórias do PNAIC-TO. São Paulo: Livrei Editora, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. **Portal Polo Jequitinhonha**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/>. Acesso em: 13 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016.** Diamantina: UFVJM, 2012. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/resolucoes/doc_view/2328-anexo-i-resolucao-08-consu-2012-pdi-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT> Acesso em: 12 jun. 2014.

_____ . **UFVJM em números**. Diamantina: UFVJM, 2014. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/numeros/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=2>. Acesso em: 01 mar. 2019.

VEJA SÃO PAULO. **A inesquecível cartilha Caminho Suave**, 2017. Disponível em : <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7 - 72.

ZACCHI, V. J. **Imagem e movimento**: o modo visual na construção da identidade do sem-terra. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 415-439, 2009.

_____ . **A enxada e a caneta**: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra. São Paulo: Humanitas / FAPESP, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Formulário de observação de aula

Pesquisador: Luiz
Professor-colaborador: Jean **Disciplina: Língua inglesa** **Turma:**
Data:_____ **Horário:_____** **N° de estudantes: _____**

Atividades pedagógicas	**Procedimentos / Descrição das atividades pedagógicas**	**Recursos didáticos utilizados**	**Interação / duração das atividades**

Observações:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

O objetivo desse primeiro encontro é coletar informações sobre sua formação inicial e continuada, bem como sobre sua experiência profissional.

Parte I – Informações Pessoais

1. Sexo: ( ) F ( ) M ( ) outro.
2. Idade: _____ anos
3. Local de nascimento: _____
4. Estado civil: _____

Parte II – Informações acadêmicas

1. Ensino Fundamental
   Escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Parcialmente na pública e na privada
   Local: _____
2. Ensino Médio
   Escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Parcialmente na pública e na privada
   Local: _____
3. Ensino Superior
   Escola: ( ) Pública ( ) Privada ( ) Parcialmente na pública e na privada
   Graduado (a) em
   ( ) Licenciatura Plena em Letras (4 anos)
   Ano de Conclusão:_____
   Instituição: _____
   Local: _____
   ( ) Licenciatura Curta em Letras (3 anos)
   Ano de Conclusão:_____
   Instituição:_____
   ( ) Outros cursos. Quais? _____
   Ano de Conclusão:_____
   Instituição: _____
   Local: _____
4. Cursos de Idiomas
   Você estudou em cursos de idiomas? ( ) Não ( ) Sim

   Se sim, onde e por quanto tempo? _____
5. Experiência no exterior

   Fez cursos ou morou em países onde o inglês é falado? ( ) Não ( ) Sim

   Se sim, onde e por quanto tempo? _____
6. Proficiência linguística em inglês
   De maneira geral, como você classifica seu nível de proficiência em língua inglesa?
   ( ) básico ( ) intermediário ( ) intermediário alto ( ) avançado
   Como você classifica suas habilidades em língua inglesa?

Regular	Razoável	Bom	Ótimo

   1. Compreensão auditiva
   2. Fala
   3. Leitura
   4. Escrita

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (continuação)

7. Formação continuada
   ( ) Especialização (lato sensu). ( ) Não ( ) Sim
   Título:
   Instituição:
   Conclusão:
   ( ) Cursos extracurriculares ( ) Não ( ) Sim. Quais?
   Instituição:
   Conclusão:
   ( ) Mestrado ( ) Não ( ) Sim. Área:
   Instituição:
   Conclusão:
   ( ) Doutorado ( ) Não ( ) Sim. Área:
   Instituição:
   Conclusão:
   ( ) Programas de Capacitação Docente
   Área
   Instituição:
   Conclusão:
   Participação em eventos científicos na área de ensino e aprendizagem de línguas?
   Você participa em eventos acadêmicos na sua área? ( ) Não ( ) Sim
   Frequência em eventos acadêmicos
   Sempre Às vezes Raramente Nunca
   Forma de participação
   ( ) Ouvinte
   ( ) Apresentação de trabalho
8. Você é membro de alguma associação de professores de Língua Inglesa?
   ( ) Sim ( ) Não. Quais?
9. Você faz ou fez parte de grupos de estudo, pesquisa, discussão ou fóruns virtuais?
10. Forma de acesso a informações e inovações da área.
    ( ) artigos científicos; ( ) livros; ( ) teses de doutorado ou dissertações de mestrado; ( ) Internet ( ) jornais ( ) revistas; ( ) outros.

Parte III. Experiência profissional na rede pública

1. Atua ou atuou como professor efetivo da rede municipal ( ) Não ( ) Sim
   Quanto tempo? _____
2. Atua ou atuou como professor efetivo da rede estadual ( ) Não ( ) Sim
   Quanto tempo? _____
3. Atua ou atuou como professor de curso de idiomas ( ) Não ( ) Sim
   Quanto tempo? _____

APÊNDICE C – Planos de ensino de língua inglesa do Fundamental 2

ESCOLA MUNICIPAL GIRASSOL – MENDANHA / MG
PROF. RESPONSÁVEL: Jean
PESQUISADOR: Luiz Otávio Costa Marques
1° SEMESTRE DE 2018

PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO 6° ANO

Objetivo geral
- Promover um trabalho educacional, articulando o ensino de língua inglesa com o desenvolvimento da visão de mundo e da consciência crítica das/dos estudantes.

Objetivos específicos
- Desenvolver a compreensão crítica das/dos estudantes sobre si mesmas/os, sobre o lugar social de onde falam, sobre o outro e sobre o lugar social de onde fala o outro;
- Ampliar a perspectiva das/dos estudantes sobre a heterogeneidade e diversidade de culturas, identidades, gêneros, linguagens e formas de comunicação na sociedade contemporânea;
- Promover uma abordagem interdisciplinar com outras disciplinas do 6° ano por meio de um trabalho pedagógico centrado na problematização de temas;
- Desenvolver habilidades de leitura, comunicação oral e escrita em língua inglesa, dialogando com os objetivos educacionais propostos;
- Promover o ensino de aspectos linguístico-textuais (itens lexicais, estruturas gramaticais e aspectos textuais) em língua inglesa de forma contextualizada;
- Trabalhar gêneros orais, escritos e outros que apresentam linguagens múltiplas, considerando seus sentidos e seus contextos de uso.

Metodologia
- Visando alcançar os objetivos educacionais propostos, a organização do trabalho pedagógico em sala de aula será em torno da problematização de temas.
- O critério de seleção dos temas a serem trabalhados baseou-se na relevância destes nos contextos global e local e no conteúdo do livro didático. No entanto, o docente responsável não se limitará ao uso desse material em sala de aula. Ele utilizará textos provenientes de fontes diversas, principalmente da mídia digital, relacionados aos temas propostos.
- O trabalho com aspectos linguístico-textuais, habilidades comunicativas e gêneros dialogará com os temas selecionados. No entanto, os temas definirão o trabalho pedagógico a ser realizado e não o contrário.
- O docente responsável definirá a sequência dos temas e a forma como eles serão trabalhados em sala de aula.
- A carga horária destinada ao trabalho pedagógico com cada tema dependerá das necessidades e dos interesses das/dos estudantes.
- Os aspectos linguístico-textuais, as habilidades comunicativas e os gêneros a serem trabalhados foram elencados na próxima página. Porém, não há uma sequência de trabalho estabelecida *a priori*. Caberá ao docente responsável selecionar a ordem do que deve ser trabalhado.

Recursos didáticos
- Computador, data show, caixas de som, quadro-negro, giz, livro didático; CD *player*; CDs e textos impressos ou digitais com múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, etc.) relacionados aos temas propostos.

Avaliações
- Participação das/dos estudantes e atividades feitas em sala de aula e em casa. Exercícios avaliativos e avaliação bimestral.

APÊNDICE C – Planos de Ensino de Língua Inglesa do Fundamental 2 (continuação)

TEMAS – 6º ANO

HABILIDADES COMUNICATIVAS

- Apresentar-se e dar informações pessoais em diferentes situações comunicativas;
- Apresentar pessoas a outras;
- Dizer e perguntar a idade;
- Falar sobre a sua origem e perguntar sobre a origem de outras pessoas;
- Cumprimentar pessoas quando chegamos e quando nos despedimos;
- Expressar habilidade, pedir permissão ou fazer pedidos;
- Nomear e descrever membros da família;
- Expressar relações de posse;
- Descrever a escola e a comunidade;
- Expressar gostos e preferências;
- Usar dicionários bilíngues impressos e digitais.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

- Conceito de família: Discutir o conceito de família predominante na sociedade contemporânea.
- Identidade cultural: Problematizar o conceito de nação, as generalizações e os estereótipos culturais.
- Minha escola e minha comunidade: Refletir sobre o papel da educação, da escola, da/do professor/a e o conceito de comunidade.
- Cidadania crítica: Discutir o conceito de cidadania crítica e relacioná-lo com o ensino de língua inglesa na escola pública.
- Papéis sociais de gênero: Problematizar determinados comportamentos sociais relacionados com a masculinidade e a feminilidade.

ASPECTOS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS

-Itens lexicais: alfabeto, profissões, nomes de países, nacionalidades e idiomas, partes da escola, objetos e disciplinas escolares, números cardinais, esportes, cores, lugares na comunidade, frutas e vegetais.

-Aspectos gramaticais: pronomes subjetivos, adjetivos possessivos, verbo "to be", expressões interrogativas: "how old", "what", "where", "who", genitivo, presente simples, *there is/are*; artigos definidos e indefinidos, preposições de lugar, plural de substantivos; "some" e "any", o verbo modal "can".

-Aspectos textuais: palavras cognatas ou "transparentes", inferência lexical, referência textual, predição, compreensão geral ("skimming"), compreensão detalhada, localização de informações específicas ("scanning").

Gêneros: Mensagem digital, perfil, nota, cartum, *flyer*, vídeo.

APÊNDICE C – Planos de ensino de língua inglesa do Fundamental 2 (continuação)

PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO 7° ANO

Objetivo geral
- Promover um trabalho educacional, articulando o ensino de língua inglesa com o desenvolvimento da visão de mundo e da consciência crítica das/dos estudantes.

Objetivos específicos
- Desenvolver a compreensão crítica das/dos estudantes sobre si mesmas/os, sobre o lugar social de onde falam, sobre o outro e sobre o lugar social de onde fala o outro;
- Ampliar a perspectiva das/dos estudantes sobre a heterogeneidade e diversidade de culturas, identidades, gêneros, linguagens e formas de comunicação na sociedade contemporânea;
- Promover uma abordagem interdisciplinar com outras disciplinas do 7° ano por meio de um trabalho pedagógico centrado na problematização de temas;
- Desenvolver habilidades de leitura, comunicação oral e escrita em língua inglesa, dialogando com os objetivos educacionais propostos;
- Promover o ensino de aspectos linguístico-textuais (itens lexicais, estruturas gramaticais e aspectos textuais) em língua inglesa de forma contextualizada;
- Trabalhar gêneros orais, escritos e outros que apresentam linguagens múltiplas, considerando seus sentidos e seus contextos de uso.

Metodologia
- Visando alcançar os objetivos educacionais propostos, a organização do trabalho pedagógico em sala de aula será em torno da problematização de temas.
- O critério de seleção dos temas a serem trabalhados baseou-se na relevância destes nos contextos global e local e no conteúdo do livro didático. No entanto, o docente responsável não se limitará ao uso desse material em sala de aula. Ele utilizará textos provenientes de fontes diversas, principalmente da mídia digital, relacionados aos temas propostos.
- O trabalho com aspectos linguístico-textuais, habilidades comunicativas e gêneros dialogará com os temas selecionados. No entanto, os temas definirão o trabalho pedagógico a ser realizado e não o contrário.
- O docente responsável definirá a sequência dos temas e a forma como eles serão trabalhados em sala de aula.
- A carga horária destinada ao trabalho pedagógico com cada tema dependerá das necessidades e dos interesses das/dos estudantes.
- Os aspectos linguístico-textuais, as habilidades comunicativas e os gêneros a serem trabalhados foram elencados na Página 2. Porém, não há uma sequência de trabalho estabelecida *a priori*. Caberá ao docente responsável selecionar a ordem do que deve ser trabalhado.

Recursos didáticos
- Computador, data show, caixas de som, quadro-negro, giz, livro didático; CD *player*; CDs e textos impressos ou digitais com múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, etc.) relacionados aos temas propostos.

Avaliações
- Participação das/dos estudantes e atividades feitas em sala de aula e em casa. Exercícios avaliativos e avaliação bimestral.

APÊNDICE C – Planos de ensino de língua inglesa do Fundamental 2 (continuação)

HABILIDADES COMUNICATIVAS

- Fazer convites ou oferecer algo a alguém utilizando a expressão "*Would like to...?*"
- Sugerir algo ou fazer um convite a alguém utilizando a expressão "*Let's*"
- Perguntar e responder a alguém sobre a frequência de algum evento ou atividade utilizando a expressão "*how often...*"?
- Elaborar perguntas que requerem a escolha entre opções utilizando "*which*";
- Perguntar sobre o preço de alguma coisa utilizando a expressão "*how much*";
- Elaborar perguntas para saber a razão de alguma coisa utilizando "*why*";
- Informar a razão de alguma coisa utilizando "*because*";
- Dizer as horas e a data;
- Falar sobre eventos no passado;
- Descrever tradições, feriados, festas e celebrações populares, atividades de lazer, gêneros de filmes, livros, programas de televisão, peças de teatro, música;
- Conversar sobre coisas que gosta e que não gosta;
- Apontar as vantagens e desvantagens das novas tecnologias de informação e comunicação.

TEMAS – 7º ANO

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

- Conceito de beleza: Discutir o conceito de beleza disseminado na mídia.
- Consumismo: Problematizar o consumismo na sociedade contemporânea e os seus efeitos nos contextos global e local.
- Novas tecnologias de informação e comunicação: Discutir o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação e o seu impacto na sociedade contemporânea.
- Expressões artísticas e culturais: Problematizar noções de arte e cultura.
- Diversidade cultural: Refletir sobre a diversidade cultural nos contextos global e local.

ASPECTOS LINGUISTICO-TEXTUAIS

-Itens lexicais: partes do corpo, adjetivos para descrever a aparência, meses do ano, dias da semana, roupas, números ordinais, datas, partes de computadores, tradições, feriados, festas e celebrações populares, atividades de lazer, gêneros de filmes, livros, programas de televisão, peças de teatro, música;
-Aspectos gramaticais: expressões interrogativas: "*how many*", "*how much*", "*why*", "*because*", "*how often*", "*which*", presente contínuo, advérbios de frequência, preposições de tempo: "*in*", "*on*" e "*at*", passado simples.
-Aspectos textuais: palavras cognatas ou "transparentes", inferência lexical, referência textual, predição, compreensão geral ("*skimming*"), compreensão detalhada, localização de informações específicas ("*scanning*").

Gêneros: anúncio, descrição de lugar ou evento para guia turístico, sinopse, *flyer*, pôster, vídeo.

APÊNDICE C – Planos de ensino de língua inglesa do Fundamental 2 (continuação)

PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO 9° ANO

Objetivo geral
- Promover um trabalho educacional, articulando o ensino de língua inglesa com o desenvolvimento da visão de mundo e da consciência crítica das/dos estudantes.

Objetivos específicos
- Desenvolver a compreensão crítica das/dos estudantes sobre si mesmas/os, sobre o lugar social de onde falam, sobre o outro e sobre o lugar social de onde fala o outro;
- Ampliar a perspectiva das/dos estudantes sobre a heterogeneidade e diversidade de culturas, identidades, gêneros, linguagens e formas de comunicação na sociedade contemporânea;
- Promover uma abordagem interdisciplinar com outras disciplinas do 9° ano por meio de um trabalho pedagógico centrado na problematização de temas (Página 2);
- Desenvolver habilidades de leitura, comunicação oral e escrita em língua inglesa, dialogando com os objetivos educacionais propostos (Página 2);
- Promover o ensino de aspectos linguístico-textuais (itens lexicais, estruturas gramaticais e aspectos textuais) em língua inglesa de forma contextualizada (Página 2);
- Trabalhar gêneros orais, escritos e outros que apresentam linguagens múltiplas, considerando seus sentidos e seus contextos de uso (Página 2).

Metodologia
- Visando alcançar os objetivos educacionais propostos, a organização do trabalho pedagógico em sala de aula será em torno da problematização de temas.
- O critério de seleção dos temas a serem trabalhados baseou-se na relevância destes nos contextos global e local e no conteúdo do livro didático. No entanto, o docente responsável não se limitará ao uso desse material em sala de aula. Ele utilizará textos provenientes de fontes diversas, principalmente da mídia digital, relacionados aos temas propostos.
- O trabalho com aspectos linguístico-textuais, habilidades comunicativas e gêneros dialogará com os temas selecionados. No entanto, os temas definirão o trabalho pedagógico a ser realizado e não o contrário.
- O docente responsável definirá a sequência dos temas e a forma como eles serão trabalhados em sala de aula.
- A carga horária destinada ao trabalho pedagógico com cada tema dependerá das necessidades e dos interesses das/dos estudantes.
- Os aspectos linguístico-textuais, as habilidades comunicativas e os gêneros a serem trabalhados foram elencados na Página 2. Porém, não há uma sequência de trabalho estabelecida *a priori*. Caberá ao docente responsável selecionar a ordem do que deve ser trabalhado.

Recursos didáticos
- Computador, data show, caixas de som, quadro-negro, giz, livro didático; CD *player*; CDs e textos impressos ou digitais com múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora, etc.) relacionados aos temas propostos.

Avaliações
- Participação das/dos estudantes e atividades feitas em sala de aula e em casa. Exercícios avaliativos e avaliação bimestral.

APÊNDICE C – Planos de ensino de língua inglesa do Fundamental 2 (continuação)

TEMAS – 9° ANO

HABILIDADES COMUNICATIVAS

- Expressar concordância ou discordância sobre assuntos diversos;
-Expressar opiniões sobre racismo, preconceitos e violências físicas;
- Falar sobre a vida no campo e na cidade e discutir as representações do campo e da cidade na mídia e nas expressões artísticas;
- Descrever problemas ambientais;
- Descrever comidas brasileiras;
- Descrever a aparência física das pessoas;
- Descrever desigualdades e justiça social nos contextos local e global.

ASPECTOS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS

-Itens lexicais: comidas e seus ingredientes, atividades do cotidiano, problemas ambientais, tipos de preconceitos e violências físicas e verbais, adjetivos e expressões para descrever o campo e a cidade.
-Aspectos gramaticais: presente perfeito, *tag questions*, voz passiva, pronomes reflexivos, condicionais, expressões com "*some*", "*any*" e "*no*"; "*used to*";
-Aspectos textuais: palavras cognatas ou "transparentes", inferência lexical, referência textual, predição, compreensão geral ("*skimming*"), compreensão detalhada, localização de informações específicas ("*scanning*"), elementos de ligação, grupos nominais, prefixos e sufixos.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

- Língua inglesa e globalização: Problematizar a relação entre o avanço da língua inglesa no mundo e a globalização.
- Trabalho, consumo e meio ambiente: Discutir a relação entre trabalho, consumo e meio ambiente.
- Racismo e preconceitos: Refletir sobre racismo e preconceitos na sociedade contemporânea.
- Desigualdades e justiça social: Discutir desigualdades e justiça social nos contextos local e global.
- O rural e o urbano: Problematizar as representações do campo e da cidade na mídia e nas expressões artísticas.

Gêneros: biografia, comentário de blog, tirinha, infográfico, comentário de debate online, vídeo.

APÊNDICE D – Discussão sobre o avanço da língua inglesa e o seu ensino e aprendizagem

Nome: _____ **Ano:** _____ **Data:** _____
Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

1. **Leia os enunciados abaixo e marque a lápis se você concorda, concorda parcialmente, discorda ou não tem uma opinião formada sobre eles.**

Enunciados	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não tenho uma opinião formada
1. O avanço da língua inglesa no mundo ocorreu de forma natural e neutra.				
2. A língua inglesa se espalhou no mundo devido à globalização.				
3. A língua inglesa não pertence a nenhum povo.				
4. Saber inglês significa ter mais poder.				
5. Saber inglês é só para as elites.				
6. Aprender inglês é mais difícil do que aprender português.				
7. Aprender inglês é aprender a ler e a escrever em inglês.				
8. Aprender inglês é aprender a falar e a ouvir em inglês.				
9. Falar inglês bem significa falar inglês como um falante nativo americano ou britânico.				
10. Aprender inglês significa se transformar em cidadão do mundo.				
11. Aprender inglês nos ajuda a refletir criticamente sobre a nossa própria cultura e o nosso jeito de ser.				
12. No Brasil, não se aprende inglês na escola pública.				
13. Para se aprender inglês, é necessário morar em um país onde se fala a língua no cotidiano.				
14. É possível aprender inglês sozinho.				
15. O melhor professor de inglês é o professor falante nativo americano ou britânico.				
16. Nem todas as pessoas têm a capacidade de aprender inglês.				

2. **Compare e discuta sua opinião sobre os enunciados com uma/um colega de classe. Depois da discussão, você pode remarcar o quadro, se quiser.**
3. **Compare e discuta sua opinião com a turma.**

APÊNDICE E – Prática de compreensão escrita e estudo de aspectos gramaticais

Nome: _____ **Ano:** _____ **Data:** _____
Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

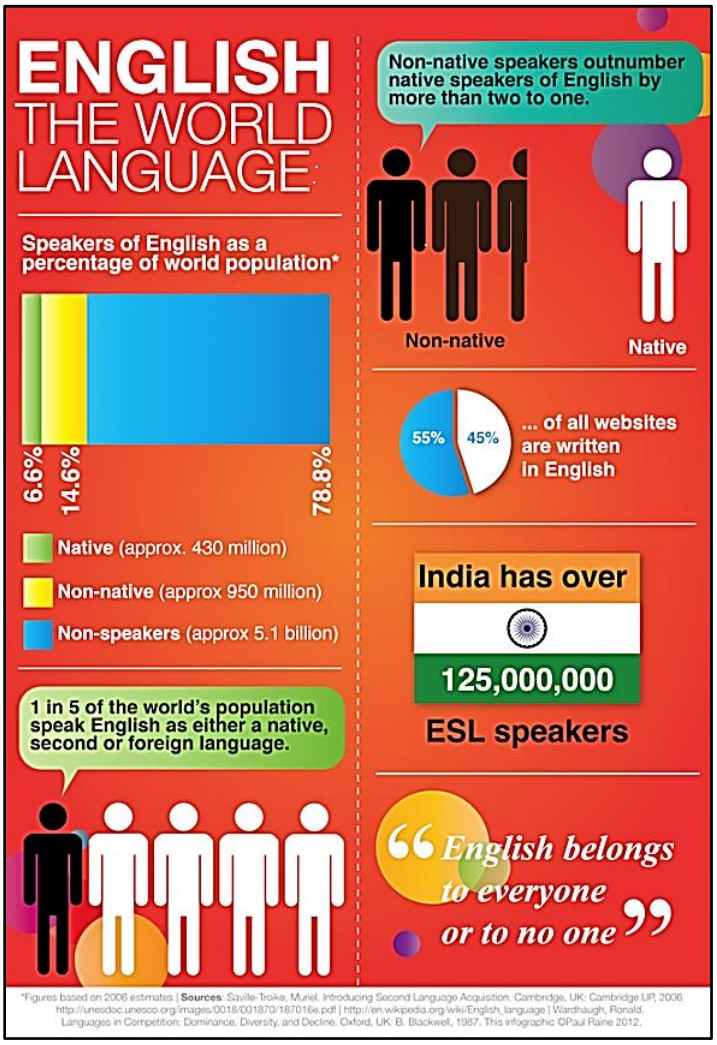
I. Reading and speaking

1. Before Reading

What kind of text is it? Where can you find this kind of text? Are there any visual elements? If so, which one(s)?

2. Reading

2.1 Skim the text and write what it is about. Then compare your answer with a classmate.
_____



Source: MARTINEZ, V.; AGA, G. Time to share English. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

APÊNDICE E – Prática de compreensão escrita e estudo de aspectos gramaticais (continuação)

Glossary:

- ESL (English as a second language): inglês como segunda língua
- outnumber: supera
- foreign: estrangeira/o

2.2 Check what these numbers refer to. Then discuss with a classmate.

a) 125,000,000: _____
b) 430 million: _____
c) 55: _____
d) 45:_____
_____
e) 78.8%: _____

2.3 Read this text about infographics and answer the questions that follow:
The text you read is an infographic. It shows and explains information using visual elements. The information is presented clearly and quickly. Statistics and data are usually shown. Colors, graphics and pictures are also used. People can get a lot of information from the visual elements. An infographic is an effective way to get some information.

a) Does the text say ...
what shows and explains information using visual elements?
who can get a lot of information from visual elementes?
who presents the information clearly and quickly in infographics?
who usually shows statistics and data in infographics?
who uses colors, graphics and pictures in infographics?
b) In some statements of the text, the people who do the actions are not mentioned. Why?
c) In terms of grammar structure, how are these statements formed?
d) Can you find one statement with this grammar structure in the infographic?
e) Now, can you say why we use this grammar structure in English? Can you write two statements using it?

3. Post-reading / Speaking

3.1 Discuss the questions with a classmate. Use the expressions in the box:

a) What do people all over the world need English for? In your region, do people need English? If so, in what situations?
b) Why do you think English is the most common language in business, studies and entertainment?
c) Why is English the second language in India?
d) According to the infographic, non-native speakers outnumber native speakers of English by more than two to one. Do you think that all these people speak English the same way? Why? Why not? Do you think this is positive or negative? Explain.
e) Do you agree or disagree with these statements? Explain.
- If you know how to communicate in English, you have more power.
- English belongs to everyone or to no one.

I totally agree with you.
I agree with you 100 percent.
I couldn’t agree more.
You’re right about that.
You’re absolutely right!
Exactly.

I´m afraid I disagree with you.
I don’t think so.
I totally disagree.
Not necessarily
That’s not always true.
I´m not so sure about that.

APÊNDICE E – Prática de compreensão escrita e estudo de aspectos gramaticais (continuação)

3.1 Look at the Picture and the charge. Can you relate them to the discussion you had in exercise 4?

Picture 1

Source: http://www.finchpark.com/ppp/world-Englishes/file-07.html. Accessed on: 12 Dec. 2017.

Picture 2

Source: https://br.pinterest.com/pin/406098091376071103/. Accessed on: 12 Jan. 2019.

APÊNDICE F – Prática de compreensão e produção oral

Nome: _____ **Ano:** _____ **Data:** _____

Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

Listening and speaking

1. **Pre-listening**

   Do you need or will need English in your life? If so, in which situations?

2. **While-listening**

   2.1 Listen to a Brazilian exchange student who has studied in the UK. What is the main topic of her talk?

   a) ( ) job opportunities in the UK.

   b) ( ) why speaking English is important for her.

   c) ( ) how life is in a different culture.

Dica: Você não precisa entender todas as palavras que ouve para entender a ideia geral de um texto. Atente-se às palavras-chave e às palavras que se repetem.

Script:

Hi everyone. My name's Juliana. I'm from Florianópolis, Brazil, but now I live in Birmingham, United Kingdom, to study for my Master's in future media, digital marketing. And today I'm gonna talk to you a little bit about the importance of speaking English. Obviously speaking English was important for me when deciding to move and study in another country. It also made a lot easier for me to adapt to a different culture. But apart from that, speaking English opened doors and gave me opportunities I wouldn't have otherwise. I work as a digital marketing consultant, and even back at home in Brazil clients would hire me because I could create content in English and communicate with their foreigner customers, which turned out to be really good for their businesses. As we all know our country is a growing economy, and speaking English helps us doing business abroad. Not to mention we're gonna host two of the biggest world events over the next three years, and that will create loads of opportunities regarding tourism and services and part of being prepared to seize these opportunities is speaking English. Andy ou all want to be ready, don't you? Hope that helped you! Bye.

Extracted from: www.youtube.com/watch?v=uGGWMZ9nc9Q.

Fonte: MARTINEZ, V.; AGA, G. Time to share English. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

2.2 Listen to Juliana again and tick the statements related to her.

a) ( ) She is from Florianópolis.

b) ( ) She works as a marketing manager.

c) ( ) She thinks that speaking English is essential to having a successful career.

d) ( ) She studies in Birminghan, the United Kingdom.

e) ( ) She works as a digital marketing consultant.

f) ( ) She is in the United Kingdom to study English.

g) ( ) She says she can also speak German, French, Italian and Russian.

APÊNDICE F – Prática de compreensão e produção oral (continuação)

3. Post-listening (Speaking)

Discuss these questions with a partner.

a) Do you think speaking English helps you? If so, in which situations?

b) In the listening text, Juliana says English is important because it helps people when they study and live in another country, do business abroad and work with tourism and services. Besides, she says that speaking English opened doors and gave her opportunities. Do you agree with her? Why? Why not?

c) In Juliana's narrative, what is speaking English associated with? Can you think of other reasons why people learn to speak English?

d) Juliana went to Birmingham, United Kingdom, to do her Master's. Do you think that anyone can do what she did? Explain.

APÊNDICE G – Prática de produção escrita

Nome: _____ Ano: _____ Data: _____

Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

Writing

You're going to create an infographic about the importance of speaking English in your opinion. You're going to use the Power Point software program to create it.

Follow these steps:

1. First, write down all the information you want to present in the infographic on the computer or in your notebook.
2. Make a draft of your infographic. If necessary, use a dictionary to help you.
3. When creating the infographic on the computer, you can use images, graphs and charts in it. Select them.
4. Organize the verbal and nonverbal information to fit the infographic properly.
5. When you finish it, save it on a flash drive and bring it next class.
6. Present it to your teachers and classmates to make adjustments, if necessary.
7. After the review, write the final version in order to post it on the school blog.

APÊNDICE H – Prática de letramento visual e de produção oral

Nome: _____ **Ano:** _____ **Data:** _____
Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

Viewing and speaking

I. Previewing:

The picture below shows a scene of an animation by Steve Cutts, intitled "Wake up call". In your opinion, what is the animation mainly about?

Available at: https://www.youtube.com/watch?v=uG8bNDw6Ftc. Accessed on: 3 mai. 2019.

II. Viewing

1. Watch the animation and check your answer.

2. Watch the animation again and answer the following questions.

2.1 On the displays of the machines in the factory, one can read the expressions below. What do you think they mean?

a) "Non-removable batteries":
b) "Built in shelf life":
c) "Built in obsolescence. Set to 6 months"

2.2 What influences the man to buy a cellphone?
2.3 How does he initially feel when he buys a new cell phone cellphone?
2.4 Why does he throw the cellphones away?
2.5 Why does he buy a lot of cellphones afterwards?
2.6 On the man's television screen, one can read: "Thank you for your purchase". What do you think it means?
2.7 What happens to the man at the end of the animation?

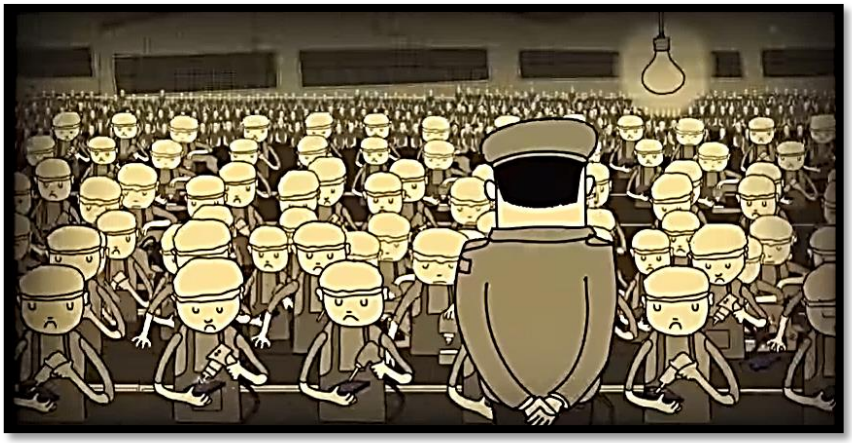
Apêndice H – Prática de letramento visual e de produção oral (continuação)

III. Post-viewing

1. Discuss the following questions with a classmate. When you finish the discussion, report your opinions to the class.

1.1 According to what you have seen in the animation, what is the relationship between the environment and cell phones?
1.2 The picture below shows a scene of the animation which shows the workers producing cell phones. Answer the following questions:

a) Imagine you are one of the workers. How would you feel about your job?
b) Imagine you are the owner of the company. How would you feel about your job?



1.3 Is the animation optimistic or pessimistic about the future of our planet? And you? Explain.
1.4 Are you more like the man at the beginning or at the end of the animation? What about the people you know in Mendanha? Explain.
1.5 In your opinion, is the situation shown at the end of the animation inevitable?
1.6 Are there any environmental problems in Mendanha? If so, describe them.
1.7 Project: If you answered "yes" to question 1.6, do a research on this environmental problem and take a picture of it. The pictures and the research will be presented next class and posted on the English language school blog.

APÊNDICE I – Prática de produção escrita

Nome: _____ **Ano:** _____ **Data:** _____
Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

Writing

1. You will create a comic strip based on theme "Work, consumerism and environment". First, read the instructions on how to create a comic strip.

How to create a comic strip: Step 1: Write your ideas for your comic. A comic strip is no difference from writing a short story. Step 2: Draw the frames. On a new piece of plain paper, draw your three frames using a pencil and a ruler. Step 3: Use basic shapes to draw. Step 4: Add in the speech and lettering. Step 6: Go over your comic in pen.

Source: <https://www.imagineforest.com/blog/how-to-create-a-comic-strip/> (Adapted).
Accessed on: 04 April 2019.

2. Homework:

   Draw the final version of you comic strip on a cardboard or use the following site to draw it: <https://www.storyboardthat.com>. Your comic strip will be published on the English language school blog.

APÊNDICE J – Prática de letramento visual e de produção oral

Nome: _____ **Ano:** _____ **Data:** _____
Disciplina: Inglês **Professor responsável:** Jean **Pesquisador**: Luiz

Viewing and speaking

1. Look at the picture extracted from a video. What do you think the video will be about?

Source: <https://www.youtube.com/watch?v=IsRXr_WQUC0>. Accessed on: 2 May 2018.

Transcrição:
Ela é incansável. Ela é polivalente. Ela é paciente. Ela desafia o tempo. Ela está sempre linda. Ela é mãe. E só por isso merece os nossos aplausos. Neste dia das mães, no Ibirapuera, concorra a um Mercedes Benz GLA e 50 *I-phones* 7. Ser mãe é uma vitória diária. E tudo o que a sua precisa, no Ibirapuera, sempre tem.

2. Now watch the video and answer the following questions:

2.1 The video is ...
a) ( ) a film b) ( ) a commercial c) ( ) a soap opera d) ( ) _____

2.2 The video is about ...
a) ( ) Christmas b) father's day ( ) c) mother's day d) ( ) _____

3. Watch the video again and complete the statements (in Portuguese or English).

3.1 The objective of the video is _____

3.2 _____is responsible for the vídeo.

3.3 In the video, the woman plays the role of a _____

3.4 In the video, the children play the role of _____

3.5 The woman is _____ (description)

3.6 The woman _____ **(**is/is not) similar to the mothers I know because _____

APÊNDICE J – Prática de letramento visual e de produção oral (continuação)

4. Discuss the following questions with a classmate:

4.1 To whom is this commercial addressed? Explain.
4.2 Do you think it is important to give presents on Mother's Day? Why? Why not?
4.3 Do you celebrate Mother's Day? If so, how?
4.4 Some families don't have a mother. How do you think they feel on this day?
4.5 Your school doesn't celebrate Mother's Day, but family's day instead. What do you think about it?

I (don't) think... / I (don't) feel ... / I (don't) believe ... / In my opinion... / To my mind ... / I agree with you. / You're right. / I see your point, but...

5. Homework:

Make a poster or a video about Mother's Day or family's day addressed to the people in your community.

ANEXOS

ANEXO A – Critical Literacy framework

Strategies	**Descriptions**	**Prompts**
Engaging students' thinking	Before reading, engage students in the lesson by activating background knowledge, motivating students by introducing the text, and setting a purpose for reading.	Pre-reading questions: *What do you think the story will be about?* *What do the title and the cover of the book say about the story?* *What do you know about the theme of the story?* *How do you feel about it?*
Guiding students' thinking	During reading, help the students engage with the text by prompting them as the read silently, having them engage in methods that promote engagement with text.	While-reading activities: Patterned Reading (McLaughlin & Allen, 2002) Bookmark Technique (McLaughlin & Allen, 2002) Connection Stems (Harvey & Goudvis, 2000) Say Something (Short, Harste & Burke, 1996)
Extending students' thinking	After reading, help the students extend their reading from a critical stance by engaging in critical discussions and taking action based on what they have read.	Post-reading questions: *Who is in the text/picture/situation? Who is missing?* *Whose voices are represented? Whose voices are marginalized or discounted?* *What are the intentions of the author? What does the author want the reader to think?* *What would an alternative text/picture/situation say?* *How can the reader use this information to promote equity?*
Reflection	At the conclusion of the lesson, reflect on the class taught.	Teacher's reflections: *What did you teach?* *Why did you teach it?* *How do you think the lesson went?* *How did students react to the lesson?* *What do you plan to do to continue teaching from a critical perspective?* *What additional observations or comments may you have?*

Fonte: MCLAUGHLIN, M; DEVOOGD, G. L. **Critical Literacy**: enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic Inc., 2004.

ANEXO B – Narrativa autobiográfica

Meu nome é Jean[201], sou professor de Língua Inglesa nas redes: estadual e municipal.

Sempre gostei do inglês e sempre tive facilidade na escola. Por saber do meu interesse e ao ver minha empolgação, meu pai decidiu me matricular no CCAA. Iniciei meu curso com 15 anos de idade, no ano de 1996 e concluí o curso no ano 2000. No início achei um pouco difícil, mas como gostava da língua, persisti no meu objetivo.

Já no ano de 2001, comecei a lecionar em uma escola municipal, mas, não tinha experiência em sala de aula e praticamente nenhuma didática. Trabalhei nesta escola por 1 ano. No ano de 2003 ingressei no curso de Letras achando que poderia me formar um professor de Língua Inglesa. Só depois de algum tempo, descobri que havia uma determinação de que o que a maioria da turma optasse, português ou Língua Inglesa, seria a nossa formação. Como sempre a maioria optou por português, só 3 pessoas inclusive eu, escolheram Língua Inglesa.

No início fiquei frustrado, mas, com o tempo me acalmei. Depois de 3 semestres, decidiram abrir a opção para formação em Língua Inglesa e convidaram ex-alunos para se inscreverem. Com isso, graças à Deus, pude me formar professor de Língua Inglesa.

Tive ao longo desse tempo algumas experiências em sala de aula, algumas ruins, mas, em sua maioria, boas. Gosto do que faço, só acho que somos pouco valorizados, somos na verdade mais do que professores, às vezes psicólogos, pais, amigos, médicos, etc.

Trabalhei também em um centro de idiomas na UFVJM aqui em Diamantina. Foi uma excelente oportunidade. Podia praticar o idioma com pessoas nativas da língua e adquirir mais conhecimento. Trabalhei lá por 3 anos, e foi a melhor experiência como falante da língua e isso tem me ajudado muito nas minhas realizações pessoais.

Hoje sou efetivo tanto na rede municipal quanto na estadual. Há diferença entre as duas. Na primeira conseguimos realizar trabalhos melhores e maiores pois, trabalho na zona rural e as turmas são menores, os alunos são mais respeitadores, amigáveis e um tanto amorosos, há um relacionamento mais próximo tanto com os alunos quanto com os demais funcionários. Já na rede estadual, o trabalho se torna mais difícil por muitos fatores, dentre eles se destacam, a quantidade de alunos, a educação ou a falta de educação por parte da maioria, a falta de um relacionamento professor x aluno melhor, e também o grande desinteresse dos alunos pela escola e aprendizado.

Diante dos desafios, entendo que ser professor é uma missão e um dom, pois, várias vidas podem ser transformadas quando realizamos o trabalho com dedicação e amor. Mesmo não sendo fácil, decidi enfrentar as dificuldades e tenho me empenhado para que nunca me arrependa de ter iniciado um curso superior para me tornar professor.

Espero um dia ver e viver tempos melhores, onde o professor seja enfim valorizado, e que os alunos busquem e valorizem o conhecimento. Espero também poder ter a consciência tranquila e com o senso de missão cumprida.

[201] Pseudônimo.

ANEXO C – Prática de gramática e compreensão escrita

1) Write the comparative form of the adjectives.

1 tall
2 bad
3 short
4 loose
5 curly
6 straight
7 big
8 good
9 wavy
10 tight

2) Fill in the blanks. Use the comparative form of the adjectives in parentheses.

1 London is _____ (old) than New York.
2 Sears Tower is _____ (tall) than the Eiffel Tower.
3 Min's hair is _____ (straight) than Rosa's hair.
4 His English is _____ (bad) than my English.
5 Bella is _____ (short) than Rita.
6 Those jeans are _____ (loose) than these jeans.

3) Compare the things below. Use the comparative form of the adjectives in parentheses.

1 soccer / tennis (complicated)
2 travelling / watching TV (exciting)
3 climbing / scuba diving (dangerous)
4 a Mercedes / a Porsche (expensive)
5 teaching / learning (tiring)
6 Tokyo / Paris (crowded)
7 athletes / pop stars (competitive)
8 Portuguese / English (difficult)

4) Reading

Read about Maggie. Circle T (True) or F (False). Correct the false statements.

My name is Maggie, and I'm British. I'm 25 years old, and I live and work at the University of Granada, in Spain. I love it! Why? Well, the weather is hotter than in Britain of course, and the food is fantastic. But my main reason is the Spanish people. I really like Spanish people. I think they are happier than British people. They are more sociable. They love singing and dancing, and they love their food. British people are sociable too, but I think Spanish people are happier. Maybe it's the weather.

ANEXO C – Prática de gramática e compreensão escrita (continuação)

Living in Britain is more difficult. It's more expensive, it's colder, and the holidays are shorter! I love Britain too, of course, and one day I'll go back, but right now I'm happy living in Spain!

Answer True or false:

1 Maggie doesn't live in Spain.

_____.

2 She thinks Spain is friendlier than Britain.

_____.

3 She doesn't like the Spanish.

_____.

4 The British are happier than the Spanish.

_____.

5 The Spanish are more sociable than the British.

_____.

6 Living in Spain is easier than living in Britain.

_____.

7 Spain is more expensive than Britain.

_____.

8 She's happier living in Spain.

5) CORRECT THE SENTENCES

1. Cats are popularer than snakes as pets. X

_____

2. Pigs are more intelligent as other animals. X

_____

3. Turtles are slow than crocodiles. X

_____

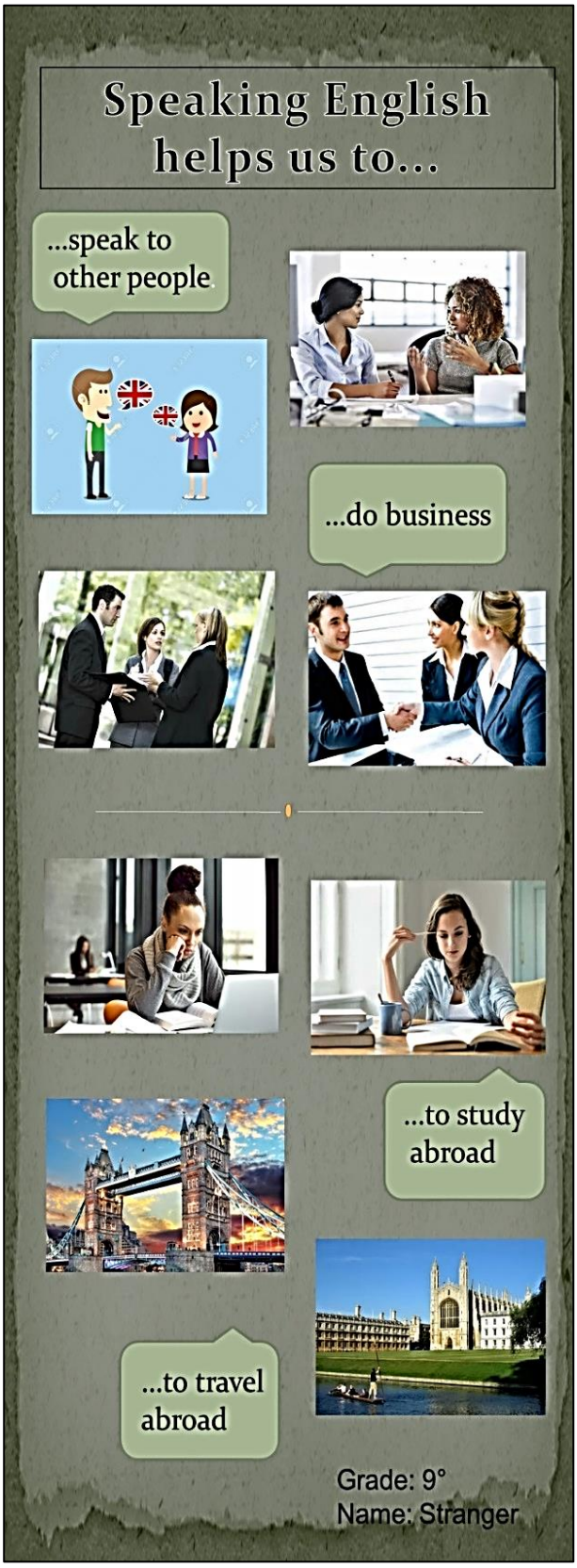
4. Elephants are heavyer than pigs. X

_____

5. Bears are more rare than snakes. X

_____

6) COMPARATIVE ADJECTIVES

1. A Mercedes is _____ (expensive) a Fiat.
2. Maradona is _____ (good) football player ever.
3. A swordfish is _____ (fast) a jellyfish.
4. Julio is _____ (friendly) Carlos.
5. Irene is _____ (clever) Silvia.
6. Comedies are _____ (funny) police dramas.

ANEXO D – Infográficos de estudantes do 9° ano