



LÍNGUA, SUJEITO E (DES)IDENTIFICAÇÕES EM (DIS)CURSO: O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA-CULTURA INGLESA NO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME)

LANGUAGE, SUBJECT AND (DIS)IDENTIFICATIONS IN (DIS)COURSE:
 THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE-CULTURE IN
 THE MODULAR TEACHING ORGANIZATION SYSTEM (SOME)

Lucas Rodrigues Lopes¹, Éderson Luís Silveira², Geciel Ranieri Furtado³

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar os dizeres de alunos ribeirinhos sobre o ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa, considerando as (des)identificações de tais sujeitos, pensando-os como constituintes de/em suas subjetividades e modos de vida entre matas e rios situados nos arredores da cidade de Cametá-PA, a fim de rastrear os efeitos de sentido daí emergentes. Desse modo, esta investigação se volta para as representações de alunos ribeirinhos no contexto do Ensino Médio (SOME), no que diz respeito à Língua-Cultura Inglesa. O percurso teórico-metodológico deu-se por meio dos Estudos do Discurso considerando as contribuições de Foucault (1996), Coracini (2007, 2016), Orlandi (1999) e Lopes (2018, 2020); acerca do conceito de identidade, partiu-se dos pressupostos teóricos de Bauman (2013) e de Hall (2005). Nesse ínterim, visando a análise dos dados, realizou-se uma entrevista com alunos ribeirinhos da localidade de Mutuacá de Baixo, Cametá/PA, que estudam na Modalidade SOME. Nas análises realizadas, os sujeitos ribeirinhos

¹ Professor na Faculdade de Letras – Língua Inglesa e no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS). É licenciado e bacharel em Letras – Língua Portuguesa/Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9936-3666>. E-mail: lucaslopes@ufpa.br

² Professor Adjunto Efetivo da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/PR. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/CNPq). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8483-4656>. E-mail: ediliteratus@gmail.com

³ Graduado no curso de Letras – Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS). Mestre em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA/CUNTINS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7423-1253>. E-mail: gecieleranieri@gmail.com

revelam que as suas (des)identificações influenciam (n)o processo de ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa para os povos ribeirinhos, sendo tais instâncias responsáveis por criarem resistência nos alunos em relação à sua aprendizagem.

Palavras-chave: discurso; identidades; alunos ribeirinhos; ensino-aprendizagem de língua-cultura inglesa.

ABSTRACT

This research seeks to investigate the words of riverside students about the teaching-learning of English Language-Culture, considering the (dis)identifications of such subjects, thinking of them as constituents of/in their subjectivities and ways of life among forests and rivers located in the surroundings of the city of Cametá-PA, in order to track the emerging meaning effects. Therefore, this investigation focuses on the representations of riverside students in the context of High School (SOME), with regard to English Language-Culture. The theoretical-methodological path was through Discourse Studies considering the contributions of Foucault (1996), Coracini (2007, 2016), Orlandi (1999) and Lopes (2018, 2020); regarding the concept of identity, we started from the theoretical assumptions of Bauman (2013) and Hall (2005). In the meantime, aiming to analyze the data, an interview was carried out with riverside students from the town of Mutuacá de Baixo, Cametá/PA, who study in the SOME Modality. In the analyzes carried out, riverside subjects reveal that their (dis)identifications influence the English Language-Culture teaching-learning process for riverside people, with such instances being responsible for creating resistance in students in relation to their learning.

Keywords: discourse; identities; riverside students; teaching-learning of english language-culture.

INTRODUZINDO O PERCURSO...

A utilização da expressão com hífen “línguas-culturas” remete a uma perspectiva que considera tais elementos como sendo indissociáveis. Isso porque não há como separar línguas e culturas, visto que, na prática constituem-se mutuamente. Desse modo, falar sobre o ensino de línguas-culturas é algo que pode ser pensado como estando presente desde longa data no palco das discussões da Educação nacional. Nesse âmbito, teóricos, especialistas, pesquisadores e alunos de graduação estudam a Língua Inglesa nas mais diversas linhas de pesquisas, buscando compreender as inúmeras facetas da língua-cultura, considerando-se desde aulas focadas no ensino da gramática até aulas que tomam a interpretação de textos como ponto de partida. Neste cenário, não se pode deixar de reiterar o fato de que a Língua Inglesa é uma das línguas mais faladas no mundo e também uma das mais ensinadas nas escolas brasileiras enquanto língua estrangeira (se não a mais ensinada).

Nesse sentido, Lopes (2020) faz uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino de línguas-culturas para a região do Baixo Tocantins, apontando para descentralização de processos formativos estanques e fechados em si, a fim de direcionar, sob essa perspectiva, os alunos a uma maior autonomia no que diz respeito à construção dos conhecimentos, sendo que esse movimento constitui os envolvidos a deslocarem-se rumo a outros processos de (de)subjetivação. Nesse íterim, esta investigação busca rastrear as representações de alunos ribeirinhos do Sistema de Organização

Modular de Ensino (SOME) da localidade de Mutuacá de Baixo, Cametá/PA, a fim de tecer gestos de interpretação acerca das possíveis (ir)regularidades em seus ditos para, assim, compreender suas (des)identificações sobre o ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa.

Dessa forma, para analisar os discursos de ribeirinhos sobre o ensino-aprendizagem de Língua-Cultura Inglesa, faz-se pertinente que se busque compreender de que forma esses sujeitos, enquanto aprendizes, escolarizam-se no que diz respeito à língua-cultura do Outro. Por conseguinte, levanta-se como hipótese que as (des)identificações dos alunos ribeirinhos são materializadas no dizer sobre o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa no contexto do Ensino Médio e delas emergem efeitos de sentidos diversos.

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

Refletindo sobre as proposições acima, pode-se situar que esta investigação justifica-se por buscar compreender como se dá a relação entre o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa para alunos ribeirinhos do SOME, tendo em vista que suas (des)identificações podem influenciar (n)o processo de ensino-aprendizagem empreendido pelo docente nas aulas. Para tal finalidade, basear-se-á em uma análise discursiva do dizer dos sujeitos ribeirinhos. Portanto, é nessas brechas entre o que tem aparição como sendo “do sujeito”, e o novo a ser apreendido – o saber a ser ressignificado – que se busca investigar sobre o ensino-aprendizagem da língua-cultura do Outro, a fim de rastrear os efeitos de sentidos que vão se formando no âmbito do dizer a partir das (des) identificações dos sujeitos ribeirinhos, possibilitando tal pesquisa, situada no que diz respeito à materialidade dos seus discursos.

PRIMEIROS PASSOS: PERCURSO TEÓRICO – O QUE VEM A SER O SOME?

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

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

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

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

Vale destacar, ainda, que a carga horária mínima estabelecida pela Lei nº 7.806/2014 é de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar. Tais períodos são divididos em quatro módulos, que, por sua vez, são desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina (Pará, 2014).

Dessa forma, é no Ensino Médio que os discentes têm uma visão mais geral das formas de perceber a si e ao outro no mundo, constituindo as suas identidades e sua cidadania. Trata-se, também, de uma fase de transição entre o Ensino Fundamental e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de entrada para o Ensino Superior. Por conseguinte, busca-se, assim, consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a formação para o trabalho (Brasil, 1996).

Dentro da Lei nº 7.806/2014, o Modular deve seguir as diretrizes curriculares que vigoram no estado e também no Brasil, visto que o SOME é uma política de expansão do ensino que deve perceber as especificidades de cada localidade, a fim de melhor contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos daquela região. Isso porque tal instância tem a finalidade de objetivar os processos formativos no SOME e, nesse sentido, a legislação define, no Art. 4ª, alguns objetivos e fins para a Educação Modular:

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

Entre esses objetivos, que são importantes para o desenvolvimento da educação nas localidades remotas, destaca-se o número IV, pois, nesta pesquisa, considera-se que tal elemento seja fundamental para a criação e para a efetivação da política de ensino do SOME, o que denota a oportunidade que o Sistema Modular faculta aos alunos no que diz respeito à manutenção do convívio familiar em seus locais de origem, evitando-se, assim, a saída de suas casas para estudar nas cidades. Isso porque as famílias dos alunos ribeirinhos, por exemplo, não possuem residências

na cidade, o que faz com que seja comum a ida deles para a cidade a fim de estudar, sendo que estes passam a ficar com familiares ou até mesmo morar com estranhos, em troca de um teto ou via oferta de serviços domésticos.

Nesse sentido, algumas localidades ribeirinhas e assentamentos rurais da região de Cametá são atendidos pelo Sistema Modular (SOME), que oportuniza aos aprendizes a continuidade do Ensino Médio sem que precisem se deslocar para isso. Além disso, pode-se destacar que o município de Cametá-PA pertence à mesorregião do nordeste paraense e à microrregião Cametá, apresentando uma área correspondente a 3.081,367 km², com a população de 120.896 habitantes, dos quais 52.838 encontram-se na zona urbana e 68.058 na zona rural (IBGE, 2010). O número maior de indivíduos espalhados na zona rural desafia o Sistema Modular de Ensino (SOME) a atender às 21 localidades que recebem essa modalidade de ensino, que variam entre ilhas, vilas e povoados.

Atendido pelo SOME, o rio Mutuacá é um braço do rio Tocantins, que se divide em Mutuacá de Baixo e Mutuacá de Cima. Em seu percurso, outros rios, igarapés e furos se encontram. A localidade está situada a cerca de uma hora de barco da cidade de Cametá. Ademais, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Mutuacá de Baixo acomoda, nos fundos da instituição, o Sistema Modular de Ensino (SOME) em um espaço próprio que moradores, alunos e pais de alunos construíram, com a ajuda da referida escola. Assim, o Sistema Modular recebe os alunos para estudar os três anos do Ensino Médio – considerando, para isso, a vinda de estudantes do Mutuacá de Cima e de Baixo – e também recebe alunos de outras localidades próximas, que não são atendidos pelo SOME.

Em vista das diversidades dos modos de produzir a existência nesses espaços de vida remetem à existência de saberes tradicionais que constituem os alunos. Desse modo, o Ensino Médio realizado pelo SOME deve considerar as identidades culturais oriundas dos diferentes espaços em que tal instância atua. Pensa-se sobre a qualidade desse tipo de ensino, pensa-se nos atravessamentos entre textos, legislações e sujeitos.

Isso porque viver os desafios dessa proposição e senti-los na pele faz com que sejam reverberados inúmeros efeitos de sentidos, muitos deles pelas (des)identificações, via deslocamento desconstrutivo dessa percepção, pois, com todos os desafios e enfrentamentos, dispostos aos alunos do SOME, não se pode negligenciar o fato de que a educação está sendo efetivada, possibilitando ensino-aprendizagem aos filhos dos rios e das matas do Baixo Tocantins.

FERRAMENTAS E PREÂMBULOS QUE ANTECEDEM AS TRILHAS ANALÍTICAS POSTERIORES

Na perspectiva que está sendo adotada nesta pesquisa, considera-se que a educação pode ser pensada como possibilidade de ensino-aprendizagem de línguas-culturas diversas que, ao longo do tempo, têm se constituído e se acumulado no decorrer da História da Humanidade aos alunos, adquirindo um papel importante no processo identitário desses sujeitos, que passam a se perceber e a perceberem o outro, situando a si e ao outro no mundo, mundo este que está em constante movimento, em disputas, em confronto com que é do outro, com as culturas do outro. Consequentemente, nesse processo de confluências e de constituição de (des)identificações, nota-se que as relações humanas são cultivadas a partir do contato que temos com o outro, pois, segundo Coracini (2010, p. 96), “a identidade resulta das representações ou imagens que cada um faz de si e do outro e que essas representações partem sempre do outro, pois nos vemos através do olhar do

outro”. Dessa forma, moldamos aquilo que chamamos de identidade a partir das relações que temos com o Outro.

No entanto, é preciso destacar que Hall (2005) aponta que o conceito de identidade nem sempre foi assim como o conhecemos. Nesse sentido, o autor estabelece um apanhado histórico acerca das concepções de identidades durante acontecimentos passados, apontando para o caráter volátil do conceito, que passou por diferentes estágios para se constituir como é pensado hodiernamente. Então, para melhor exemplificar os conceitos históricos abordados por Hall (2005) e trazer a discussão para próximo dos sujeitos aqui investigados, mobiliza-se uma metáfora para dialogar com as três concepções de identidades defendidas pelo referido autor: a metáfora do rio, da sua margem e da terra firme, que é afastada do rio. Isso porque, segundo Lakoff e Johnson (2002), a metáfora faz parte da nossa vida cotidiana por meio da linguagem e, também, dos nossos pensamentos e ações, a fim de compreendermos e experienciarmos uma coisa em termos de outra para buscar o estabelecimento de sua melhor compreensão. Sendo assim, “[u]ma metáfora pode servir como um veículo para a compreensão de um conceito apenas em função de sua base experiencial” (Lakoff; Johnson, 2002, p. 65-66).

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

O sujeito do socialismo, segunda abordagem referida por Hall (2005, p. 11), considerada, no âmbito de nossa metáfora, a margem do rio que está entre o rio fluido e a terra firme, parte da premissa de que a “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Na proposição do autor, em relação ao referido período, o sujeito já é afetado pelas interações que mantém com a sociedade, mas ainda se mantém fixado.

Posteriormente, em uma última abordagem, Hall (2005) apresenta um conceito de identidade descentrada do “eu” e fomenta uma identidade pautada nas relações com as culturas do outro, sendo que, sob esse viés, o sujeito não apresenta apenas uma identidade, mas identidades no plural, flexíveis e moventes no âmbito da vida social. Retomando a metáfora da terra firme, da margem e do rio, considera-se a existência de movimentos de transformação de conceitos de identidade que acompanham as mudanças e acontecimentos históricos da humanidade.

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

Nesse sentido, Coracini (2016) considera que estamos instituídos em ser-estar entre línguas-culturas no mundo, e ainda nos lembra que a língua se constitui a partir dos aspectos culturais de

cada grupo de indivíduos. Nesse ínterim, a partir deles nos inscrevemos em discursos diversos. Por essa razão, não podemos separar línguas de culturas, pois ambas se constituem uma na outra e por elas somos constituídos em ser-estar entre linguagens. Entretanto, no equívoco, muitas vezes esquecemos da intensa relação de interação entre língua e cultura. Desse modo, alinhados a esta asserção, e retomando as palavras de Coracini (2007, p. 203), observa-se quando ela diz: “Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro”. Isso porque, sob este viés, a referida pesquisadora traz outra questão importante para se pensar, pois, quando nos vemos pelo olhar do outro e usamos a voz do outro para falar de nós mesmos e do outro diante dessas confluências, notamos como a trama dos discursos se forma e nos atravessa.

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

Nesse sentido, ensinar a Língua-Cultura Inglesa para uma comunidade de sujeitos que possui uma forte e característica cultura e modos específicos de usar a língua contrasta com o ensino sistematizado do novo aprendizado que a escola oferece. Não se pode esquecer, então, em relação à singularidade dos sujeitos desta pesquisa, que os ribeirinhos, segundo Farias (2019, p. 12), são “pessoas que residem às margens de rios e igarapés, cuja principal atividade de sobrevivência é a pesca artesanal, pequenas lavouras e extração de frutos das matas, como açaí, cacau, andiroba, que são importantes referências para seus modos de vida”. Por meio de tais sujeitos, os saberes culturais são passados de pai para filho, constituindo as especificidades que carregam o ser-estar entre matas e rios.

Por conseguinte, os modos de produzir a existência dos ribeirinhos são constituições que ainda se mantêm no entremeio do rio e da terra firme, retomando a metáfora usada para exemplificar os pressupostos de Hall (2005). No entanto, aos poucos, os sujeitos ribeirinhos vão constituindo para si outras identidades e conhecendo outras culturas. Então, ressalta-se, nesse contexto, que os modos de existir do ribeirinho devem ser valorizados como saberes culturais importantes para a região e, sempre que possível, devem ser associados com as disciplinas curriculares da escola, a fim de que o aluno se veja representado nos componentes curriculares da instituição. Dessa forma, compreende-se a Língua-Cultura Inglesa como disciplina que atravessa os alunos ribeirinhos, que se constituem (e se desidentificam) em meio à língua do poder.

Como forma de ajustar as lentes analíticas para os efeitos de sentidos sobre o “eu” e acerca do “outro”, Bauman (2013) traz considerações importantes para a reflexão da pergunta “Quem eu sou?”, que emergiram durante esta pesquisa. Dessa indagação, o texto *A Ordem do Discurso* (Foucault, 1996),⁴ que se inscreve no âmbito da teoria discursiva, trata, entre outras instâncias e

⁴ Sabe-se que a relação entre Foucault e o marxismo é controversa. O próprio Foucault chegou a afirmar que não considera a ideologia uma categoria de análise que possa ser articulada com suas proposições teóricas, diferentemente da análise do discurso pecheutiana, que considera a ideologia como categoria de análise. Diante disso, vale destacar que consideramos os estudos de Foucault no que diz respeito ao discurso, às relações de poder e à posição de sujeito no discurso, em relação a saberes e poderes que podem ser situados no entorno das instâncias relacionadas a conceitos como sujeito, discurso e história. Além disso, contribuições de Orlandi, oriunda da análise do discurso materialista, também serão consideradas, por pensarmos que o diálogo entre teorias pode ser fértil para os objetivos desta pesquisa, na articulação com os estudos sobre identidade.

problematizações, dos procedimentos de controle do discurso nas sociedades. Nessa perspectiva, pode-se situar que o discurso exerce um modo de controle sobre quem o utiliza, fazendo com que o analista se volte para os processos de subjetivação, que podem ser associados à produção de identidades, visto que, enquanto sujeitos, constituímos e somos constituídos por meio das relações com o Outro. Isso porque, por exemplo, antes de nascermos, algo ou alguém já estava constituindo parte de nossa identidade. Só para usarmos o exemplo do último autor deste texto, alguém, antes mesmo que ele pudesse existir, estava dizendo que ele seria um ser humano do sexo masculino, filho de ribeirinhos do rio Mutuacá, que seu nome seria Geciel, cuja parentalidade lhe conferiria os sobrenomes Ranieri Furtado, aspectos estes que são constituintes de famílias anteriores e que carregam significados que reverberam outros efeitos de sentidos no atual momento histórico, justamente quando esta pesquisa se efetiva em meio à ordem do discurso acadêmico na qual nos situamos.

Nesse sentido, quem o sujeito diz que é e quem lhe diz sobre si são instâncias que podem demonstrar olhares sobre o sujeito de diferentes prismas, considerando posições de sujeito – como eles ocupam diferentes posições de sujeito no âmbito do processo de tornar-se aluno no SOME –, além de considerar aspectos e refutar outros, o que só é possível se considerado pelas relações mantidas nas sociedades. Destaca-se, ainda, que assumir uma identidade em determinado contexto não elimina as outras constituições identitárias do sujeito, podendo este, também, assumir muitas outras que lhe forem possíveis.

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

Desse modo, ser-estar entre línguas-culturas, a partir de uma segunda língua aprendida nas instituições de ensino, como a disciplina de Língua Inglesa, possibilita que o sujeito ribeirinho se constitua situando-se em uma nova forma identitária para que, daí, (des)construa uma representação sobre si e sobre o outro, por meio do diálogo entre identidades e processos formativos, que servem para pensarmos a cultura em suas relações com outras culturas, deslocando sujeitos a outros lugares. Portanto, as identidades caracterizam o ser humano a ser-estar em permanente movimento e em contato com outras identidades. Trata-se, como salienta Bauman (2013), de entrar na ordem do outro, com a ilusão de estabelecer uma identidade própria via ilusão de que esta seria a principal em relação ao outro, não percebendo que ambas estão se deslocando e constituindo, portanto, diversas subjetividades.

Ademais, é por meio da linguagem que os seres humanos constroem relações com as coisas, circunstâncias e sujeitos à sua volta. Além de constituírem e serem constituídos pelas diferentes culturas no mundo. Então, estudar línguas-culturas permite compreender as formas de constituições que se efetivam na relação do eu com o outro, do eu com o diferente. Sendo assim, situa-se, nessa perspectiva, a Análise do Discurso, enquanto uma disciplina transdisciplinar, oriunda do campo da Linguística Aplicada, que contribui para os estudos da linguagem que compreendem um conjunto de ferramentas e pressupostos teóricos que possibilitam a interpretação das produções discursivas dos sujeitos. Por isso, segundo Orlandi (1999) a palavra discurso etimologicamente tem o sentido de curso, percurso, de movimento, ou seja, analisa-se o discurso do homem falando, praticando a

linguagem. Nesse ínterim, quando o homem faz uso da língua-linguagem seja por meio da fala, de texto e/ou de enunciados, ele deixa inconscientemente escapar os efeitos de sentidos que carregam significações e posicionamentos que, para o analista, são extremamente importantes para o seu processo investigativo.

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

Outrossim, vale destacar, nessa perspectiva, que o sujeito discursivo, ao falar, mobiliza a exterioridade da língua, via produção dos efeitos de sentido que são atravessados por outros discursos (Coracini, 2009), criando o contexto de interpretação para o analista, que faz uso dos procedimentos de análise para rastrear sentidos e significados que estão impregnados no exterior da língua: o discurso. Há, portanto, diferentes formas de dizer e, ao se discursivizar as diferentes formas de dizibilidade, tal ação só é possível, na análise materialista do discurso, porque a ideologia nos faz sujeitos, constituindo, assim, culturas e identidades. Ao dizer que o sujeito se articula à filiação discursiva que representa, isso quer dizer que suas identidades refletem uma carga ideológica a que se inscreve em determinado contexto social, reverberando seus costumes, (des)identificações e modos de vida.

ENTRE TRILHAS E TRILHOS DE UMA ANÁLISE INCONCLUSA

Em se tratando do ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa para alunos ribeirinhos do Sistema Modular, nota-se, na materialidade discursiva, pontos importantes para movimentar a presente análise, compreendendo que suas identidades e suas (des)identificações se atravessam com o fomento da Língua Inglesa nos contextos de origem dos sujeitos, viabilizando-se assim, a tessitura de reflexões sobre as interfaces do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Isso porque as experiências constitutivas das identidades dos sujeitos ribeirinhos seguem a tradição que é repassada de pais para filhos, e são inerentes aos sujeitos que se dizem e dizem o outro de formas diferentes e diversas na região em que vivem. Nesse sentido, transita-se nos recortes discursivos desses sujeitos, que estão em processo de formação no Ensino Médio, na modalidade modular e resistem às dificuldades e enfrentamentos na educação do interior da Amazônia tocantina.

Quando se busca pesquisar acerca das (des)identificações de alunos ribeirinhos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de inglês, e o sujeito da pesquisa diz que durante 2 anos estuda na cidade para, depois, voltar ao seu lugar de origem para continuar a estudar, nele há um sentido que permite o rastreamento dos efeitos desse deslocamento, desse aluno que é ribeirinho e que vai pra cidade estudar e depois volta para o interior para continuar a estudar no seu lugar ou em localidades mais próximas. Primeiro, pode-se constatar que a ida para a cidade permite-nos apreender que, na cidade, há uma educação de melhor qualidade. Entretanto, é preciso pensar nas reverberações existentes por meio dessa decisão que afeta o sujeito, o que leva aos seguintes questionamentos: onde esse sujeito vai ficar? Em que condições e como ele se estabelece na cidade? Por que retornará ao interior? O que o leva ao retorno?

No recorte discursivo a seguir, o sujeito, ao ser indagado sobre determinada questão, responde de modo singular, ainda que sua voz permita uma filiação a outras vozes que se articulam a outros

modos de (des)identificar sujeitos discursivos que a ele se identificam. A pergunta foi: **Você percebeu alguma diferença entre estudar na cidade e estudar no interior? Como eram as aulas de Inglês?**

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

Nota-se que o sujeito se coloca na condição de ser difícil ter uma vida no interior, já que “na cidade é mais fácil”. Essa percepção reflete no processo de construção dos conhecimentos sistematizados da educação escolar ribeirinha. Diante desse olhar de si, ocorre o deslocamento do ribeirinho (interior para cidade), que se dá pelo imaginário que apregoa que as escolas das cidades estão melhor capacitadas para o estímulo da escolarização, visto que “na cidade é mais fácil do que no interior”.

Entretanto, pode-se associar que esse imaginário de que as escolas nas cidades são melhores está vinculado historicamente à possibilidade de rápido acesso ao conhecimento pela internet, que vem sendo difundido nos últimos anos, e que se faz até mesmo se “o professor não prestar” ou não desempenhar bem a sua função. Sob esse viés, defende-se, no senso comum, que o aluno, com apoio das ferramentas digitais, irá aprender, mas somente se “tiver interesse” em buscar esse aprendizado. Nota-se, também, que a noção de conhecimento ou a aquisição dos conhecimentos só é válida para “tirar uma nota boa numa prova”, esquecendo as oportunidades que esses conhecimentos podem propiciar aos sujeitos, nas suas trocas com o outro na sociedade, ou que o aluno só precisa estudar para passar na disciplina e mudar de série a cada ano.

A esta altura, vale destacar que Silveira (2023) disserta acerca de como frequentemente nos esquecemos sobre a distinção entre saber e conhecimento. Para o autor, “[...] o conhecimento existe independentemente dos sujeitos que o apreendem [enquanto que] o saber diz respeito a uma modificação do sujeito que conhece, durante o trabalho que ele opera enquanto conhece alguma coisa” (Silveira, 2023, p. 7). Desse modo, assimilar cumulativamente o conhecimento armazenado na nuvem não é, necessariamente, aprender alguma coisa, mas memorizar e acumular algoritmos via recuperação reiterada de discursos e formulações prontas. Sob este viés, o professor está longe de ser acessório, já que este também vai facultar, enquanto interlocutor mais experiente, a seleção e o ordenamento do discurso científico, disperso na rede, coisa que poucos sujeitos conseguem fazer via autodidatismo.

Trazendo os enfrentamentos que os alunos ribeirinhos se defrontam diariamente nas idas e vindas para a escola, por que nem todas as localidades são atendidas pelo SOME, então os alunos têm que se deslocar para outras localidades a fim de acessarem os ambientes de aprendizagem o que, em se tratando de Amazônia, as extensões ganham proporções gigantescas (Hage; Reis, 2018). Por essa razão, os discursos do sujeito vão de encontro às facilidades do “eu acho que na cidade é mais fácil do que no interior”, afinal, que facilidade é possível na cidade para o ribeirinho-estudante? Acesso à internet, facilidade em chegar à escola, facilidade ao ensino-aprendizagem, sendo que “na cidade coisas difícil nem que tu não teja (tenha) internet, até se o professor

não prestar tu vai lá na internet, se tu tiver internet tu assiste vídeo aula” e passa a ter contato com os aspectos da Língua-Cultura Inglesa. Por conseguinte, é preciso situar que essa visão de que o ensino-aprendizagem é melhor nos centros urbanos parte do princípio de que as escolas no campo são precarizadas.

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

O sujeito não externaliza a questão acima em seu discurso, mas há um não dito que ecoa significações, consoante aos dizeres de Orlandi (1999, p. 82) quando esta afirma que “[...] há sempre no dizer um não-dizer necessário”. Pode-se, então, averiguar a existência dos entraves que os sujeitos ribeirinhos passam para ter acesso à educação, mesmo sabendo que não é nada fácil sair da casa dos pais para morar com outras pessoas.

A partir dos acontecimentos recentes, pode-se, portanto, compreender como foram intensificados os enfrentamentos do aluno ribeirinho, com o avanço da pandemia da Covid-19, por exemplo. Isso porque a inexistência de um local onde as informações e os conhecimentos eram agrupadas de forma sistematizada no ambiente escolar migraram para os grupos de WhatsApp e para as plataformas *online*. Sabendo das dificuldades com o acesso à rede de internet no interior, o aluno ribeirinho relembra da facilidade de acesso à internet na cidade, devido aos serviços de operadoras de telefonia, o que faz com que as trocas de informações sejam rápidas e precisas, “e no interior não, como agora, eu tô lascada”. Assim, ao receber a notícia de uma prova de inglês um dia antes de tal evento acontecer e, sem saber ao certo o que estudar, tal fato se torna angustiante para qualquer aluno. Nesse outro recorte, apresentado a seguir, o sujeito é instigado a falar sobre:

Como é aprender inglês no SOME?

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

Refletindo sobre a posição do sujeito em relação à qual o enunciador se coloca, nota-se o ato de não saber falar sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a expressão “Não sei nem te falar isso” pode ser associada à ausência de aulas, pois, sem aulas, o ensino-aprendizagem e a assimilação do conhecimento ficam prejudicados, e, por conseguinte, o desenvolvimento social e humano ficam engessados. Sabendo das especificidades curriculares e estruturais

do SOME, nota-se que a ausência de aulas no período pandêmico prejudicou diretamente os alunos e seu processo de reconstrução e de apropriação dos conhecimentos.

Nota-se, ainda, como é colocada a prioridade da Língua-Cultura Inglesa já “que eu não tô nem estudando quase inglês”. Isso porque, para aprender uma segunda língua, precisa-se de tempo, visto que os aspectos linguísticos da Língua-Cultura Inglesa são estranhos aos alunos ribeirinhos, o que é “quase estudar inglês”. Nessa lógica, se o sujeito quase estuda, ele consequentemente “quase” aprende, tendo em vista que a Língua-Cultura Inglesa precisa ser trabalhada de forma intercultural e interdisciplinar para melhor entendimento dos alunos, coisa rara em escolas tradicionais, que focam em atividades prescritivistas e com foco na forma da língua, sem pautar-se em uma abordagem interativa.

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

Se faz pertinente trazer à baila um fenômeno que ocorreu no ano de 2021, sobre a expressiva queda no número de inscritos para realização das etapas da prova que avalia o desempenho dos alunos no Ensino Médio, considerando-se que se trata de uma importante porta para obter uma vaga na universidade. Sendo em menor número desde o ano 2005, na ocasião houve apenas 3,1 milhões de inscritos confirmados. Essa queda no número de inscritos ao referido exame denota alguns pontos que são necessários para este diálogo, pois os acontecimentos sociais afetam e deslocam os aprendizes do Ensino Médio.

Nesse contexto, uma das possíveis causas é aquela que o sujeito expõe em seu discurso: “não tá nada bom (Falta às aulas presenciais) É mais isso. Principalmente para quem tá no terceiro ano” sobre as aulas remotas ou/e aulas híbridas que pouco contribuíram para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Isso porque a falta de aulas eficientes e com qualidade desmotivou os alunos a prestarem a prova que possibilita aos alunos concorrerem a uma vaga na universidade. Infelizmente, nesse sentido, com menos alunos inscritos, menores foram os números de ribeirinhos que poderiam ter a chance de chegar à universidade.

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

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

Nesse excerto, nota-se que como as aulas no Modular ocorreram no referido momento histórico, como forma de não parar as atividades educacionais e, para que que esses alunos não ficassem prejudicados sem ter aulas durante muito tempo, adotou-se o ensino remoto ou ensino híbrido, no qual os professores utilizam apostilas com assuntos e exercícios para serem feitos em casa e, posteriormente, serem entregues aos professores. No contexto em questão, uma ou duas

vezes na semana o professor ia até a instituição de ensino para explicar os conteúdos à turma. No entanto, um estudante chegou a mencionar o seguinte: “Das vezes que eu já fui, só uma vez que ela explicou. Mas tirando isso é só pra entregar trabalho”. Desse modo, destaca-se que o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa fica prejudicado, pois a aprendizagem de uma segunda língua requer tempo e muita interação com os sujeitos para que possam constituir a si por meio da apropriação de conhecimentos linguísticos da/na língua.

A interação entre alunos, onde foi apreendido que “Não sei te dizer porque eu não falo com nenhum deles. Não tenho, nem oi”, remete a um diálogo escasso entre aluno e professor, ou seja, dentro das aulas de Língua Inglesa não houve interação efetiva com os alunos. Isso porque a aula acontece apenas para a explicação dos conceitos da língua (estrutura) e de gramática, como pode ser notado na fala a seguir: “só uma vez que ela explicou. Mas tirando isso é só pra entregar trabalho”. Compreende-se, então, que a pandemia intensificou efeitos adversos para a Educação Nacional, no que diz respeito à Educação no âmbito do Ensino Médio (SOME) para alunos ribeirinhos, apesar de esta seguir sendo uma forma de resistência, pois é mais complexo quando ocorre a ida desses sujeitos para a cidade estudar.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da língua, o sujeito fala do outro e, ao mesmo tempo, está falando de si, conforme disse um sujeito: “eles prestam bem atenção não sei se eles entendem alguma coisa, mas prestam atenção parecem até interessado. Mas não sei se tão”. Pode-se, então, refletir acerca de como os alunos recebem esse aprendizado no contexto atual da educação no SOME. Por conseguinte, estar interessado nas aulas não significa compreender os assuntos tratados (“Mas não sei se tão”), pois a aprendizagem não está sendo significativa o suficiente para que haja a aquisição da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: VESTÍGIOS DE UMA LÍNGUA QUE NÃO CESSA DE SE REINSCREVER NA HISTÓRIA...

O discurso dos alunos ribeirinhos do Sistema Modular (SOME) sobre o ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa pode ser associado aos enfrentamentos que o componente curricular tem para a sua efetivação em contextos de rios e matas. Assim, as (des)identificações dos alunos ribeirinhos são materializadas no dizer sobre o seu processo de ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa. Pode-se, então, destacar o olhar dos sujeitos para o SOME que ainda é visto com preconceito, devido à precarização da educação no campo, que leva muitos sujeitos a se deslocarem dos seus espaços de vida para as cidades em busca de um Ensino Médio com qualidade.

Considera-se, portanto, que as (des)identificações que constituem os alunos ribeirinhos são atravessadas pelo ensino-aprendizagem da Língua-cultura Inglesa nos seus espaços de vida. Isso porque os alunos ribeirinhos reconhecem a importância de não apenas conhecer a Língua-Cultura Inglesa, mas, também, de saber usá-la em contextos reais de comunicação em seus espaços de vida, sejam eles, rios, igarapés, matas e florestas. Nesse ínterim, o sujeito aluno percebe os desafios associados ao ato de aprender a Língua Inglesa no Sistema Modular (SOME) e ainda salienta para os desafios ocorridos durante a pandemia. Tal evento reforçou, no imaginário dos alunos, que não se aprende inglês nas escolas públicas, devido aos enfrentamentos diversos e à desigualdade social e econômica existente, o que faz com que se acentuem, para alunos e professores, as dificuldades com o Sistema Modular (SOME).

Aponta-se, desse modo, para a importância de uma legislação que atenda as especificidades dos alunos em seus contextos de vida e a inserção de políticas públicas que façam cumprir os

pressupostos legais na prática, e não apenas no discurso que fundamenta as orientações, para que realmente o SOME possa melhor formar os sujeitos das ilhas, povoados e assentamentos rurais. Outrossim, aprender a Língua-Cultura Inglesa oferece aos alunos ribeirinhos a oportunidade de estar em contato com culturas diferentes dentro de seus próprios espaços de vida, permitindo aos sujeitos usarem a língua-cultura do Outro para falarem de si e de suas culturas.

Finalmente, Coracini (2016) comenta que, de forma consciente ou inconsciente, o pesquisador está sempre perseguindo o seu próprio eu nas atividades de pesquisa ou na sua profissão, assim se identificando com os sujeitos da pesquisa, buscando compreender as suas próprias questões pessoais e deixando emergir um traço da nossa subjetividade. Por isso, esta pesquisa traz muito dos sujeitos pesquisadores que, ao pesquisar sobre o SOME, buscam problematizar os enfrentamentos do ensino-aprendizagem da Língua-Cultura Inglesa nas localidades ribeirinhas, confrontando formações discursivas ribeirinhas com a formação acadêmica de cada um dos que assinam este texto.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari]. *Entremeios*, Pouso Alegre, v. 13, p. 301-310, jul./dez. 2016.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do outro arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- CORACINI, Maria José. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, 2009.
- FARIAS, Meurygreece Caldas. *Práticas, saberes e resistências de mulheres no contexto histórico e cultural no período da extração da borracha na ilha de Itanduba, município de Cametá/PA*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- HAGE, Salomão; REIS, Maria Izabel. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *Em Aberto*, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.
- IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/cameta.html>. Acesso em: 7 out. 2023.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOPES, Lucas Rodrigues. A construção da leitura discursiva e a formação de professores de línguas-culturas: uma abordagem interdisciplinar em busca de pertencimento? *Revista Forproll*, v. 5, p. 209-221, 2020.

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

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PARÁ. Lei Nº 7.806, de 29 de abril de 2014. *Regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino*. Belém: Assembleia Legislativa, 30 de abril de 2014.

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

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de organização modular de ensino (some) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 10, n. 14, p. 187-198, 2016.

SILVEIRA, Éderson Luís. A educação (digital), o raciocínio analógico e o chatgpt: sobre a ilusão da parafernália tecnológica ou como esquecemos frequentemente da distinção entre conhecimento e saber. *REDE – Revista Diálogos em Educação*, v. 4, n. 2, p. 1-12, 2023.