



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA AGROALIMENTAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GESTÃO E SISTEMAS
AGROINDUSTRIAIS - PPGGSA

ANA MARIA LOURENÇO DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA:
INTERSECÇÕES E ANÁLISES DAS REFERÊNCIAS DIDÁTICAS À LUZ DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

POMBAL-PB

2022

ANA MARIA LOURENÇO DE ANDRADE

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Sistemas Agroindustriais da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, Campus Pombal-PB, como requisito necessário para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Gestão e Tecnologia Ambiental em Sistemas Agroindustriais.

Orientador: Prof. Dr. José Cezario de Almeida

POMBAL-PB

2022

A554e Andrade, Ana Maria Lourenço de.

Educação do campo e a influência da língua inglesa: intersecções e análises das referências didáticas à luz das políticas públicas educacionais brasileiras / Ana Maria Lourenço de Andrade. – Pombal, 2022.
65 f. il. color.

Artigo (Mestrado em Sistemas Agroindustriais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, 2022.

“Orientação: Prof. Dr. José Cezario de Almeida”.
Referências.

1. Educação do campo. 2. Língua inglesa - Ensino - Educação básica.
3. Livro didático - Análise. 4. Interculturalidade. I. Almeida, José Cezario de. II. Título.

CDU 37.018.51(043)

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA:
INTERSECÇÕES E ANÁLISES DAS REFERÊNCIAS DIDÁTICAS À LUZ DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Sistemas Agroindustriais da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar, Campus Pombal-PB, como requisito necessário para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Gestão e Tecnologia Ambiental em Sistemas Agroindustriais.

Orientador: Prof. Dr. José Cezario de Almeida

Aprovado em 13 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Handwritten signature of José Cezario de Almeida in blue ink. Below the signature, the text "JOSÉ CEZARIO DE ALMEIDA - Orientador" is printed in a small, light blue font.

Prof. Dr. José Cezario de Almeida

(Orientador – CFP/UFCG/Campus Cajazeiras-PB)

Prof^a. Dra. Aline Carla de Medeiros

(Membro Interno – Secretaria de Educação, Cultura e de Ciência e Tecnologia da Paraíba)

Prof. Dr. José Alberto Calado Wanderley

(Membro externo – Engenheiro Agrônomo – Prefeitura Municipal de Pombal - PB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que com a sua graça infinita me conduziu até aqui, provendo força e coragem para lidar com as adversidades. Agradeço à minha mãe querida, por me incentivar e acreditar no meu propósito, todas as minhas lutas encaro com fé e perseverança, pensando sempre nela. A toda a minha família por acreditarem e torcerem por mim.

À minha avó Delzuite, (in memoriam), por sempre ter cuidado de mim e dos meus irmãos, protegendo, ensinando e guiando-nos. Sou grata por tudo que minha avó me proporcionou, sem ela certamente não teria chegado até aqui. Guardo com carinho sua imagem e seus ensinamentos.

Ao meu companheiro para a vida, Getúlio Cesar, por todo o suporte, carinho e dedicação, e acima de tudo, por me encorajar nos momentos em que fraquejei e me ensinar todos os dias algo novo.

À minha amiga/irmã Gladjane, por sempre me escutar, apontar perspectivas novas e apoiar nas decisões tomadas. Obrigada por todas as horas gastas escutando os rumos deste trabalho.

Aos queridos professores da banca examinadora, meu orientador Prof. Dr. José Cezario de Almeida, Prof^a. Dra. Aline Carla de Medeiros e Prof^a. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias pelas contribuições grandiosas.

E a todos que direta ou indiretamente ajudaram-me nesta jornada, minha eterna e sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a Educação do Campo (EC) e suas diretrizes, estabelecendo relação com o ensino de Língua Inglesa (LI) para a educação básica, analisando a presença das políticas públicas educacionais para o ensino de LI e para a EC no livro didático de LI. De cunho documental exploratório, a pesquisa recorre aos documentos oficiais para o ensino de língua inglesa: Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira - PCN-LE e essencialmente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em diálogo com os marcos normativos regulamentares da Educação do Campo, e os autores Caldart (2009), Simões e Torres (2011), e Meurer (2021), que preveem um ensino que atenda às especificidades do aluno do campo. Para tanto, analisamos a coleção didática *Peacemakers* (AMOS & CONDI, 2018) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), escolhido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2019, considerando os pressupostos da BNCC para o ensino Intercultural, e os autores Rajagopalan (2003), Fleuri (2001) e Corbett (2003). Os resultados apontam a presença dos dispositivos da BNCC discutidos no curso do trabalho, nos livros analisados, contudo necessitando de aprofundamento, para que os alunos desenvolvam sua capacidade reflexiva acerca dos temas levantados. As contribuições deste trabalho abrem margem para novas pesquisas na área, que venham a fornecer direcionamentos para a formulação e utilização do livro didático, guiando as práticas de ensino-aprendizagem de LI nos variados contextos territoriais brasileiros.

Palavras-chave: Interculturalidade; livro didático; ensino.

ABSTRACT

This work discusses Rural Education (EC) and its guidelines, establishing a relationship with the teaching of English Language (LI) for basic education, analyzing the presence of public educational policies for the teaching of LI and for EC in the textbook of LI. With an exploratory documentary nature, the research resorts to official documents for the teaching of English: National Curricular Parameters for Foreign Language Teaching - PCN-LE and essentially to the National Common Curricular Base - BNCC, in dialogue with the regulatory frameworks of Education do Campo, and the authors Caldart (2009), Simões and Torres (2011), and Meurer (2021), who predict a teaching that meets the specifics of the rural student. To this end, we analyzed the *Peacemakers* didactic collection (AMOS & CONDI, 2018) for the second cycle of Elementary School (from 6th to 9th grade), chosen by the National Book and Teaching Material Program of 2019, considering the assumptions of the BNCC for Intercultural Teaching, and authors as Rajagopalan (2003), Fleuri (2001) and Corbett (2003). The results point to the presence of the BNCC devices discussed in the course of this work, in the analyzed books, however, they need to be deepened, so that the students develop their reflective capacity on the topics raised. The contributions of this work open the way for new research in the area, which may provide directions for the formulation and use of the textbook, guiding the teaching-learning practices of IL in the various Brazilian territorial contexts.

Key-words: Interculturality; textbook; teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do livro para o 6º ano.....	37
Figura 2 - Capa do livro para o 7º ano.....	38
Figura 3 - Capa do livro para o 8º ano.....	39
Figura 4 - Capa do livro para o 9º ano.....	40
Figura 5 - Início da unidade 1 do livro para o 6º ano: Inglês em toda parte.....	41
Figura 6 - Language in use 2 – Palavras do inglês e do português brasileiro 1	42
Figura 7 - Language in use 2 - Palavras do inglês e do português brasileiro 2.....	43
Figura 8 - Atividade de escuta - Soletrando.....	44
Figura 9 - Introdução à unidade 4 do livro para o 7º ano: Comida e nutrição.....	46
Figura 10 - Indo além: Texto sobre o substantivo "açai"	47
Figura 11 - Indo além: Guia Alimentar para a População Brasileira.....	48
Figura 12 - Unidade 3 do livro para o 8º ano: Tempo de celebrar!	50
Figura 13 - Festival indiano de Holi	51
Figura 14 - Dia da Leitura de Tolkien	52
Figura 15 - Feriado Raksha Bandhan no Nepal	53
Figura 16 - Tradição Japonesa de comemorar a chegada da maioridade: Seijin Shiki	54
Figura 17 - Unidade 5 do livro para o 9º ano: Global e local	56
Figura 18 - Agentes da mudança: trecho de texto retirado de "The News International"	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades da coleção <i>Peacemakers</i> que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	32
Tabela 2 - Categorias de análise aplicadas ao corpus	33
Tabela 3 - Categoria 1: Usos da Língua Inglesa no cotidiano brasileiro	33
Tabela 4 - Categoria 2: Apresentação da influência exercida por aspectos culturais nos processos de comunicação	34
Tabela 5 - Categoria 3: Representações da relação entre a Língua Inglesa e a formação identitária no mundo globalizado.....	34

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EC	-	Educação do Campo
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	-	Língua Inglesa
PCN-LE Estrangeiras	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Línguas Estrangeiras
PNLD	-	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2. A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	13
2.1 Concepções iniciais de Educação do Campo.....	13
2.2 Idealização da Educação do Campo.....	17
2.3 A Política de Educação do Campo.....	20
3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS.....	23
3.1 O ensino de Língua Inglesa segundo o PCN-LE	23
3.2 O ensino de Língua Inglesa após a homologação da BNCC	24
3.3 Um olhar sobre o livro didático de Língua Inglesa.....	27
4. PERCURSO METODOLÓGICO	30
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	36
5.1 Análise do Volume 6º ano - Unidade 1: English everywhere	41
5.2 Análise do Volume 7º ano - Unidade 4: Food and nutrition.....	45
5.3 Análise do Volume 8º ano - Unidade 3: Time to celebrate	49
5.4 Análise do Volume para o 9º ano - Unidade 5: Global and local	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho concentra-se em analisar o percurso tomado pelo ensino de língua inglesa, (LI) diante da perspectiva da Educação do Campo nos livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, pré-estabelecidos através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, considerando os documentos oficiais para o ensino da Língua Inglesa na educação básica - Parâmetro Nacional Curricular para o ensino da Língua Estrangeira - PCN-LE, os documentos normativos para a Educação do Campo e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A partir do pressuposto de que o campo é um espaço de formação social e política dos sujeitos, propomos neste trabalho um caminho de discussão sobre a educação no campo com vistas à sua capacidade em promover melhorias aos camponeses e conseqüentemente, à agricultura familiar.

Pensar uma educação voltada para o campo é um dos princípios à construção dessa pesquisa, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais precisamente o artigo 28, no qual é assegurada a educação para os camponeses considerando as particularidades da vida na zona rural bem como a construção de um currículo voltado para as necessidades reais e interesses dos alunos (BRASIL, 1996).

A lei de nº 8.171 de 17 de janeiro de 1991, denominada lei da política agrícola, determina em seu artigo 4º as ações e instrumentos de política agrícola, dentre elas, destacam-se no inciso III assistência técnica e extensão rural, e IX formação profissional e educação rural, declarando a importância da educação para a produção agrícola e o acesso a conhecimentos concernentes à vida no campo como fundamentos para melhorar a renda e a qualidade de vida no meio rural.

Para contextualizar a pesquisa, é apresentado um breve panorama sobre o percurso formativo do ensino no campo, capturando a relevância que estes estudos representam no desenvolvimento e efetivação de políticas educacionais, com base no pensamento de Arroyo (2004), Caldart (2011), Molina (2011), entre outros.

Em seguida, são abordados os pressupostos teóricos fornecidos pelo PCN-LE, que apresenta o ensino de língua estrangeira como auxiliar no letramento do alunado na sua língua materna, além de estimular a autopercepção como ser humano e o distanciamento de si para a compreensão do outro, do mundo globalizado e das diferentes comunidades que o compõem. (BRASIL, 2000).

A BNCC reafirma a relevância da língua inglesa para o ensino básico no seu eixo dimensão intercultural, para a construção do currículo escolar e das práticas didáticas com vistas na formação social e cidadã dos alunos, incorporando sua vivência cotidiana nas atividades escolares, e de forma mútua. (BRASIL, 2018).

Neste ínterim, o PNLD assume importante papel no ensino de língua inglesa, com o advento da BNCC em 2018, os livros passam a apresentar os pressupostos sugeridos no documento, oferecendo ao professor um guia com as coordenadas para a elaboração de suas aulas. A reflexão acerca do comparecimento dos pressupostos teóricos no livro didático colabora para o diálogo sobre a efetivação de políticas públicas voltadas para a educação, em especial a educação do campo, ensejando o desenvolvimento de outras pesquisas que atendam a este mesmo propósito por diferentes vieses.

2. A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram a política de Educação do Campo, as movimentações sociais que contribuíram para tanto, e o resultado deste diálogo ao longo dos anos. A consolidação da Educação do Campo se deve à junção de forças entre movimentos sociais do campo, professores e universidades, e demais entidades nomeadas abaixo, engajados em debates sobre a relevância de se discutir as especificidades dos alunos do campo. A política de Educação do Campo serve uma visão geral dessas especificidades e apresenta um guia de como se deve proceder frente a tais circunstâncias.

2.1 CONCEPÇÕES INICIAIS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A proposta apresentada pela DCN (2013) reúne discussões anteriores a sua homologação, fruto dos movimentos sociais por uma educação do campo, de pesquisas acadêmicas e marcos legais acerca da pertinência em olhar para a questão com apuro e desenvolver políticas educacionais que atendam a especificidade do espaço rural. O documento cita o Campo como sendo um espaço diverso e multicultural, devido a variedade de espaços e atividades de subsistência, defende o desenvolvimento social do Campo e dos alunos que ali persistem.

A Educação do Campo em sua concepção ampla objetiva o desenvolvimento de uma educação que atenda às especificidades da população camponesa, reconhecendo suas particularidades, respeitando sua cultura e seus saberes na construção de um currículo que integre suas necessidades aos conteúdos didáticos. Reconhecidamente um fruto dos movimentos sociais, a luta pelo direito à educação no meio rural inclui a participação da comunidade em seus pressupostos, considerando o engajamento desses indivíduos sociais na geração de políticas públicas.

De acordo com Viero e Medeiros (2018), historicamente a educação brasileira foi pensada para o meio urbano e, conseqüentemente, para o público das cidades, desconsiderando características majoritárias da sua população rural. Durante o período em que o Brasil foi colônia portuguesa a educação formal era ofertada apenas na cidade. O modelo educacional adotado estava sempre a serviço dos interesses do sistema capitalista, no

domínio dos latifundiários, para o qual demonstrava pouco interesse a educação dada à classe trabalhadora.

Segundo Paula (2021) não era conveniente para os latifundiários, detentores de poder econômico e influência política, perder a mão de obra dos povos do campo, enquanto estes fossem à escola, uma vez que era a força de trabalho dos camponeses responsável por garantir o desenvolvimento agrário do país e o enriquecimento dos seus empregadores. A educação era vista como uma perigosa fonte de poder, capaz de induzir os indivíduos a questionarem sua condição humana.

Durante o Período Imperial (1822-1888), a educação estava amparada pela Constituição vigente e garantia instrução primária de forma gratuita, não especificando, apenas instituindo a implementação de escolas em número suficiente para atender ao público das cidades, pois o meio rural era visto apenas do ponto de vista agrário, relegando àquela população apenas a oportunidade de trabalho (ARAÚJO; BERGAMASCO, 2018).

A transição histórica dos contextos sociais do Império à República apresentava ideais de um cenário propício à mudanças culturais, econômicas e políticas, no entanto, nos primeiros anos reafirmou-se a força das pequenas parcelas de poder político, situadas nos estados brasileiros, o poder oligárquico continuava determinando a cultura dominante, as propostas educacionais e os meios de produção e trabalho no território brasileiro, negligenciando a condição dos povos do campo (VIERO; MEDEIROS, 2018).

Com base nos movimentos sociais do campo e na pedagogia Freiriana¹, a educação do campo não se resume a um método ou prática educativa, pois atravessa as políticas públicas, adentra a escola e a concepção de educação presente nela, luta pela educação dos trabalhadores rurais buscando democratizar o acesso ao conhecimento científico produzido pela sociedade, ao mesmo tempo constrói críticas ao modo como são vistos a sociedade e o trabalho camponês (CALDART, 2009).

No contexto dos movimentos sociais pela educação, a participação ativa de Paulo Freire (1921-1997) na construção teórico-prática de uma educação voltada para as classes negligenciadas na história da educação nacional, representa as bases do viés pedagógico que construíram o ideário da educação popular e, posteriormente, da educação do campo, o protagonismo das massas em reivindicar seus direitos enveredam pelas práticas educativas através dos pressupostos teóricos de Freire (VIERO; MEDEIROS, 2018).

¹ Teorias pedagógicas defendidas pelo educador Paulo Freire (1921-1997).

Para Caldart (2009) é inegável a contribuição dos movimentos sociais na história do surgimento da educação do campo, especialmente as lutas nas áreas de reforma agrária. Além do direito ao acesso, às críticas feitas ao modelo educacional levado ao meio rural apontam a diversidade que abarca a população rural, formada por agricultores, sejam eles assentados, quilombolas, ribeirinhos, entre outros.

Enunciada como “educação rural”, segundo Torres e Simões (2011), os primeiros debates na esfera governamental sobre a educação para a população camponesa ocorre por volta de 1917, quando passou-se a perceber um problema na migração do meio rural ao urbano, sendo a oferta educacional para este público uma iniciativa para conter o movimento migratório. A primeira menção sobre EC na legislação brasileira está presente na constituição de 1934, quando se fala sobre a destinação de verbas por parte da união à educação rural (BRASIL, 1934).

Nesse período, devido ao grande fluxo migratório surgiu o Ruralismo Pedagógico, apresentando um movimento que objetivava a fixação da população campesina, com vistas a conter a migração, trazendo em seus princípios a construção de uma educação que se adequasse às condições de vida dos moradores da zona rural, porém não logrando sucesso, sendo extinto em 1930 (PAULA, 2021).

Para Viero e Medeiros (2018, p. 19), é a partir do contexto econômico decorrente da industrialização que emergem os movimentos sociais em defesa de um modelo educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora:

No período de 1889 até 1930, o Brasil passa por um período de transição de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo urbano industrial. O desenvolvimento do setor de transportes, a instalação das primeiras fábricas e o crescimento do setor comercial transferiram para os centros urbanos os conflitos sociais, que até então se concentravam no campo.

No cenário desenvolvimentista que o Brasil enfrentava no século XX, a educação era pautada pelos movimentos como meio de ascensão das massas, a força trabalhista junto à intelectuais, preconizava a implementação de políticas que mudassem o cenário educacional ofertado pelo Estado às minorias, neste contexto, Paula (2021) afirma o seguinte:

Ao situar a educação dentro do universo agrário, até a segunda metade do século XX é possível identificar que a preocupação do Estado e das elites brasileiras não era com a formação integral do indivíduo, estando clara a concepção de formação do indivíduo para o mercado de trabalho, ou seja, a formação de mão de obra para atender ao capital. Essa concepção se afasta da proposta de formação humana e do

trabalho produtivo na qual o Movimento de Educação do Campo irá se pautar nas últimas décadas do século XX. (PAULA, 2021, p. 63).

O processo educacional, após passar por diversas transformações ao longo dos anos, nas suas modalidades formais ou informais, é caracterizado pela interação social de seus participantes, no processo de aprendizagem os indivíduos compartilham a cultura da qual fazem parte, hábitos, ética e moral, formando um mosaico no qual se integram as principais características de uma determinada comunidade. Assim reflete Meurer (2021): “A educação é um processo que nos faz refletir, criticar, problematizar, aprender e construir os valores, os princípios que queremos e não os que nos são impostos”. (MEURER, 2021, p. 25).

Ainda segundo Paludo (2015), a Educação Popular (EP), enquanto campo de conhecimento e prática educativa se desenvolve a partir da resistência das classes historicamente marginalizadas, compondo um cenário das lutas sociais em toda América Latina, com viés político-educativo, objetivando a emancipação dos seres envolvidos com vistas a uma sociedade politizada e consciente do lugar que ocupa, seja territorial ou não.

Nessa perspectiva, Meurer (2021, p. 26) afirma que:

O propósito da educação como projeto político pedagógico de uma sociedade deveria ser, continuamente refletir e analisar sobre seus processos educacionais e empenhar-se na transformação dos seus objetivos para que abarque os que não estejam vinculados ao projeto almejado abarcando toda a sua população.

O direito à educação a todos, independente de gênero, cor ou classe social, questão levantada pela educação popular, se integra ao direito à EC, por surgirem das mesmas inquietações e defenderem os mesmos propósitos, desaguam na mesma questão: a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam às minorias. De acordo com Meurer (2021):

(...) Educação do Campo vem propor uma grande problematização aos paradigmas (grandes modelos de pensamento e ação que se articulam a nossa racionalidade) aos modelos de educação, cultura, produção entre outros, presentes em nosso país e pretende articular a educação a um projeto social inserindo o camponês, seu modo de vida como uma possibilidade (MEURER, 2021, p. 26).

Entre os marcos legais e os movimentos sociais, as preocupações com a educação no meio rural permeia dois vieses: um por parte do Estado, concentra-se em conter o êxodo rural, adaptando o calendário escolar às necessidades do trabalho no campo, adotando conhecimentos relacionados a zootecnia, utilização de fertilizantes, entre outras práticas

voltadas para o meio rural e a produção agropecuária. O segundo, os movimentos sociais propõem um olhar crítico sobre a condução da educação para os trabalhadores rurais, apontando a importância de trazer para o diálogo os mais afetados: a população do campo.

2.2 IDEALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fora do sistema de normas jurídicas, a procura por políticas públicas que atendessem estas demandas ganharam força junto aos movimentos sociais nos anos 1980, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), considerado como o movimento social do campo mais influente à época, considerava a educação como um dos pilares. É a partir desse momento que a educação do campo passa a ser potencialmente analisada pelos sujeitos que dela emergem: os povos do campo (ANTONIO; LUCINE, 2007).

Segundo Araújo e Bergamasco (2018), a despeito da história agrária do Brasil, a educação para os povos do campo foi paulatinamente negligenciada, tardiamente mencionada nos textos constitucionais, o que justifica a precariedade na estrutura organizacional do ensino ofertado para essa parcela da população brasileira. Construída historicamente pelas lutas sociais, a educação do campo é fruto da articulação dos movimentos pelo direito à educação.

Dentre os marcos históricos na idealização da educação do campo, Torres e Simões (2011) sublinham alguns acontecimentos de grande relevância. No I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Universidade de Brasília (UnB), fundamentando o debate sobre questões acerca das melhorias necessárias para a efetivação da escolarização no meio rural, de forma específica para a população assentada.

Num segundo encontro, denominado I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998, as entidades acima citadas defenderam a necessidade de nomear como Educação do Campo a educação ofertada para os camponeses, junto a priorização de políticas públicas que contemplassem as demandas defendidas pelos movimentos sociais que pautavam por uma educação voltada para a realidade vivida no campo. Entre as questões levantadas durante a conferência, estavam o direito ao acesso e permanência dos povos do

campo à educação básica e a implementação de políticas que garantissem a permanência das escolas no campo (TORRES; SIMÕES, 2011).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorreu no ano de 2004, deixou claro o posicionamento junto aos interesses dos movimentos camponeses ao defender o social, a relação entre trabalho-educação no campo. Enfatizando a condição daqueles povos, enquanto sujeitos sociais, a vida, o trabalho, seus direitos e os deveres do Estado na garantia à dignidade e respeito às suas particularidades.

As determinações previstas a partir deste evento incluíam a articulação e construção de uma política pública nacional para a Educação do Campo, iniciativa dos movimentos sociais em conjunto com o governo federal, considerando as Diretrizes Educacionais existentes.

Ainda segundo Torres e Simões (2011), uma das diferenças entre o conceito de Educação do Campo e Educação Rural está na sua construção histórica. A educação rural representava uma visão capitalista, que visava à manutenção de um sistema educacional rural com características limitadas e alienantes, enquanto na educação do campo as teorias garantem a participação da população camponesa engajada nos movimentos pró-educação do campo na construção de um projeto político pedagógico que incorpore toda a vasta condição da mulher e homem camponeses.

Caldart (2009) afirma que na sua origem, a educação *do* campo é assim nomeada pela sua característica principal: o pertencimento ao campo. Partindo do protagonismo dos trabalhadores, do engajamento por uma educação formadora e questionadora, a autora destaca “Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos”. (CALDART, 2009, p.41).

A concepção de educação emancipatória atribuída à EC é debatida entre Antonio e Lucini (2007) como a capacidade libertadora de ofertar uma educação que amplie as possibilidades dos povos do campo, neste caso, a associação entre a educação formal recebida na escola e a inserção dos sujeitos no meio social, atentando para a percepção do contexto global e local, colaboram para a formação do público alvo.

Fazer da educação um espaço para debater políticas públicas está na origem dos movimentos sociais, conseqüentemente integra os pressupostos teóricos da EC. Os movimentos entendiam que seria pertinente à escolarização, sair dos moldes urbanos e adaptar-se ao meio em que se insere, contemplando a cultura do seu povo, seus costumes, e valorizando o seu modo de viver.

Para Caldart (2009) a EC deve ser pensada além da estrutura escolar, abarcando as variadas pautas discutidas pela população rural, como a reforma agrária, os movimentos em prol de uma agricultura sustentável, a defesa de um modelo de agronegócio sustentável, entre outros. A autora defende ainda que a inclusão da comunidade camponesa na construção do currículo escolar, do projeto político pedagógico das escolas do campo esteja dentro das propostas da EC, e reforça seu posicionamento afirmando:

Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (...) a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo) (CALDART, 2009, p. 38-40).

As questões levantadas pela EC dizem respeito ao modo de construir a escola a partir da realidade em que esta se insere, tratando a comunidade, as formas de trabalho, a cultura e a organização dos povos do campo como parte da vida escolar. A percepção da realidade que permeia a escola não pode ser descartada, a escola não deve ser isolada da vivência fora dela, pelo contrário, a vida no campo deve ser integrada à educação do campo.

O engajamento popular em busca de uma educação *do e para* o campo lograram sucesso com a criação de projetos educacionais e mecanismos legais que conferem à educação do campo meios formais para a concretização. No entanto, como afirma Vasconcelos (p. 869, 2018), “a existência de políticas públicas não necessariamente corresponde às expectativas dos intelectuais orgânicos que atuam neste ideário pedagógico”, uma vez que para serem sancionadas, tais políticas passam pelo processo burocrático convencional, sendo realizadas as adaptações necessárias, se assim convier ao poder político.

Munarim (2016) afirma que este conceito de EC nem é contemplado pela LDB 9.394/1996, nem na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - primeiro marco normativo a cunhar o termo “Educação do Campo” - por levar este conceito apenas a esfera escolar, deixa de atender os princípios defendidos pelo movimento social em sua amplitude. Para compreensão da proposta dos movimentos sociais em defesa da EC, cabe neste contexto, a definição do termo, presente no Dicionário de Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir

sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

A interpretação da LDB, para cumprimento e execução, segundo Munarim (2016) necessita de elasticidade ao abarcar todo o conteúdo que abrangeu a EC com o passar dos tempos, essa necessidade de maior abrangência incitou os movimentos sociais na continuidade da defesa pelos seus interesses. Mais tarde, novos marcos normativos definiriam como se daria a educação do campo, na escola e nas universidades.

O parecer Nº 36, de 04 de Dezembro de 2001, traz em seu texto a atestada ausência de diretrizes específicas que abarque as propostas dos movimentos sociais:

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL, 2001, p. 08).

2.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dentre os documentos oficiais, o primeiro marco legislativo que corrobora com os ideais teóricos para a EC surge a partir da Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, ao dispor as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo determina o dever do poder público em garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo a junção de forças entre União, estados e municípios no cumprimento desta determinação. Quanto ao currículo escolar e propostas pedagógicas, concede autonomia para as escolas, desde que estas sigam o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Em seu artigo 5º, a Resolução firma o compromisso com a diversidade do campo, em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Outro ponto de notável destaque está no artigo 7º onde o texto dispõe sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir que o calendário escolar seja flexibilizado tendo em vista as particularidades da vida no campo como as mudanças de estação.

Nos Artigos 9º e 10, a Resolução inclui os movimentos sociais na efetivação da educação do campo, com vistas a uma educação democrática, respeitando as lutas pela sua concretização, lê-se:

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, 2012, p. 35).

A gestão democrática proposta nestes artigos visa o fortalecimento do ideário de uma vida digna para a população campesina, através da análise coletiva dos problemas do campo, fomentando a gestão e discussão democrática das decisões apropriadas para a integração das questões comunitárias no currículo escolar. Para a formação dos docentes atuantes na educação do campo, o documento determina além da formação em nível superior a continuidade de aperfeiçoamento e oferece instruções para a formação continuada desses profissionais, conforme presente no artigo 13:

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, 2012, p. 36).

Posteriormente, instituída a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2012, p. 53), a EC passa a ser regida por documento oficial no Estado brasileiro, dá responsabilidade à universalização da educação básica de qualidade aos entes federativos, União, Estados e Municípios são responsáveis pela oferta e regulamentação da EC, dando atenção prioritária ao ensino regular, e apontando a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais tenham acesso à educação nas escolas do campo. Em seu artigo 3º é mencionado que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando o deslocamento dos alunos do seu local de moradia (BRASIL, 2012).

É previsto ainda, que o deslocamento seja intracampo sempre que possível, inclusive na oferta de Educação para Jovens e Adultos, reservando apoio pedagógico aos alunos, seja

com relação à estrutura física das escolas, ou no material didático oferecido, e para a efetivação destas políticas, cabe a integração das forças municipais e estaduais (BRASIL, 2012).

Finalizando o texto, o artigo 11 traz a relevância de reconhecer que o desenvolvimento rural deve ser integrado à Educação do Campo em sua proposta pedagógica, e destacando mais uma vez a importância do poder executivo nas esferas federais, estaduais e municipais no cumprimento dos pressupostos desta determinação, especialmente os municípios, dada a proximidade do entorno rural.

As Diretrizes reconhecem a influência dos movimentos sociais do campo junto à universidades, professores da rede básica, entre outros, para a construção de uma Política Educacional de Educação do Campo, que atendesse às demandas dos povos camponeses, valorizando sua força no cenário nacional e proporcionando instruções e instrumentos que viabilizem a concretização de seus pressupostos.

A Educação do Campo, portanto deve atravessar os portões da escola, chegar até a lavoura, acompanhar as mudanças no meio ambiente, promover práticas sustentáveis, dialogar com a cultura do seu povo, manter o vínculo com a terra, educar para o mundo em pleno desenvolvimento, respeitando a diversidade e as lutas sociais dos povos que vivem da/para a terra.

3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS

Neste capítulo, se discute como o ensino de Língua Inglesa é apresentado no PCN-LE (1998) e, posteriormente, na BNCC (2018) a fim de elucidar como tais pressupostos teóricos se interligam as políticas educacionais para a Educação do Campo. Em seguida, uma breve discussão sobre o livro didático de Língua Inglesa - objeto de análise neste estudo - será apresentada corroborando para o entendimento do seu caráter auxiliar na construção de saberes dentro da sala de aula.

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO O PCN-LE

No contexto das políticas públicas, o ensino de língua inglesa, segundo Santos (2011), tem origem no ano de 1809, quando por meio de decreto, a disciplina passa a integrar o currículo da educação brasileira. Na atualidade, por meio das políticas públicas vigentes, a língua inglesa tem lugar determinado nos textos, sendo abordada no PCN como imprescindível para a formação dos alunos para o mundo do trabalho:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p. 5).

Ao tratar do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, o documento apresenta uma característica essencial ao processo de aprendizagem de uma nova língua, seu caráter sociointeracional, embasada no pensamento de Vygotsky (1896-1934), argumentando que a interação sempre está inserida em um determinado contexto social, em que se inscrevem os interlocutores a partir de uma troca simbólica (BRASIL, 1998).

Enfatizando a aprendizagem junto ao uso da língua apreendida, o documento apresenta a língua inglesa associada ao desenvolvimento econômico e social no contexto global:

A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade (BRASIL, 199, p. 40).

Considerando a relevância da língua inglesa no contexto mundial, o documento discute, ainda, a escolha dessa enquanto componente em língua estrangeira, desde que em comum acordo, for decidida sua relevância diante da realidade em que está inserida a escola e seu grupo de alunos. Deve-se empreender uma educação crítica, incitando os educandos a enxergar a sua vivência no mundo contemporâneo em relação ao mundo globalizado (BRASIL, 1998).

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA APÓS A HOMOLOGAÇÃO DA BNCC

Com o advento da BNCC (2018), a LI deixa de ser abordada como língua estrangeira² e é considerada língua franca, dada a sua função social e política no contexto atual, bem como em respeito à diversidade de repertórios culturais dos falantes desta língua em todo o mundo. (BRASIL, 2018). Esse novo direcionamento implica em novas investigações acerca da efetivação da educação de caráter emancipatório apresentada nos demais documentos regimentais abrangidos neste trabalho.

A abordagem sugerida neste documento para o ensino de LI remete a práticas de letramento crítico, pelas quais os educandos são capazes de enxergá-la uma vez que todas as suas implicações que consistem em aprender uma nova língua, contextos de uso, a relevância para o seu contexto educacional e para o seu contexto social. As aulas de LI deixam de ser pensadas meramente do ponto de vista dos falantes nativos da língua, para serem inseridas em temas universais, na perspectiva dos temas transversais.

Para Ribas (2018), o letramento crítico possibilita aos alunos pensar a realidade de modo a construir, reconstruir e desconstruir sentidos, deixando de ver os textos de forma neutra. Nessa perspectiva, ser cidadão e agente crítico implica em ser capaz de tomar iniciativas, posicionar-se nos debates mundiais, questionar discursos e valores hegemônicos (RIBAS, 2018).

No contexto da EC, o ensino de LI dentro das políticas educacionais vigentes, viabiliza a proposta emancipatória por meio do letramento crítico, ao passo que a linguagem dialoga com o meio em que os educandos estão inseridos, sua percepção de si e do mundo interagem, formulando o ambiente propício para a sua formação crítica.

² Conceito adotado anteriormente no PNC-LE (BRASIL, 1998).

Em consonância com as Políticas Educacionais para a EC, a BNCC (2018) estabelece conexão com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e apresenta conteúdos essenciais de forma progressiva que servirão à aprendizagem dos alunos durante toda a educação básica. Em conformidade com as DCNs (2013), a BNCC (2018) se orienta pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 07).

A proposta da BNCC (2018) é que com a sua homologação junto as demais políticas públicas educacionais para a Educação Básica, a oferta de ensino esteja alinhada nas esferas federal, estadual e municipal, bem como a formação continuada de profissionais docentes e a infraestrutura adequadas para o funcionamento de escolas. O cumprimento dessas e demais políticas devem estar em consonância para a garantia do avanço de uma educação de qualidade.

O respeito às diversas comunidades que integram o cenário nacional integra o embasamento legal que rege a BNCC, assim como a “Inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2018, p. 34).

Considerando o caráter diverso no contexto brasileiro, a base reafirma a autonomia que as comunidades/escolas devem exercer na construção de seu currículo, atestando a sua característica democrática, e, também, salienta as diversas modalidades de ensino em voga no país, como a Educação do Campo, ressaltando as consideráveis adaptações a serem consideradas pela equipe escolar em cada contexto.

Na BNCC, os componentes curriculares estão elencados de acordo com a área do conhecimento, onde são apresentadas competências específicas para área e disciplina separadamente. Para os anos finais do Ensino Fundamental, além das mudanças psicológicas, sociais e emocionais vivenciadas pelos estudantes, a mudança no currículo, ao acrescentar mais disciplinas no cotidiano escolar, possibilita o seu amadurecimento quanto a visão de si, do outro e de mundo (BRASIL, 2018).

As DCN (2013) confirmam a conjuntura estabelecida durante a adolescência do alunado e o papel importante da escola em acompanhá-los no processo de desenvolvimento da sua formação individual e coletiva, fornecendo um ambiente de respeito e diálogo entre as culturas juvenis.

A área de linguagens apresenta o seu caráter social e dinâmico, nesse processo, sem o qual as atividades cotidianas não existiriam. Nas interações humanas, seja verbal, visual, corporal ou digital, estão inegavelmente contidos elementos culturais de um povo e de

comunidades que afirmam pertencimento e construção de sentidos universais e particulares (BRASIL, 2018).

Sobre as linguagens, a BNCC (2018) afirma o seguinte:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

No trato com a LI, a BNCC (2018) apresenta implicações, a saber, a primeira diz respeito a sua função social e política. Diante dos vários contextos em que a língua é utilizada atualmente, faz-se necessário descentralizá-la do eixo estrangeiro e aproximá-la das vivências cotidianas do alunado. Dada a sua característica intercultural, por estar presente como 1ª língua em diversos países e 2ª em muitos outros, o inglês se tornou presente na vida das pessoas, seja no nome dos estabelecimentos, ou nas instruções de uso de um equipamento.

O afastamento da idealização de que a língua pertence unicamente aos falantes nativos proporciona a descentralização mencionada pela BNCC no seguinte trecho: “reconhecimento das diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o (s) outro (s) e a si mesmo” (BRASIL, 2018, p. 242).

Outra implicação está relacionada aos multiletramentos e aos diferentes modos de utilizar a linguagem, direcionando a questão para as novas tecnologias da informação. A ampliação da noção de letramentos proporciona ao aluno o reconhecimento das diversas formas de se expressar utilizando a língua.

A terceira e, última implicação, direciona olhares para a abordagem de ensino, convidando os professores a adotarem uma postura, segundo a BNCC de: “acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso do *ain't* para fazer a negação, e não apenas as formas ‘padrão’ como *isn't* ou *aren't*” (BRASIL, 2018, p. 242). O documento enfatiza a importância de apresentar na sala de aula, o inglês utilizado em contextos formais e informais, de modo que o aluno reconheça o emprego de certas palavras em situações específicas.

Essas implicações irão orientar os eixos organizadores para a disciplina de LI e para o delineamento desta pesquisa, consideramos pertinente focar no eixo *Dimensão Intercultural*. A proposta desse eixo consiste em apresentar ao alunado noções de interculturalidade

relacionadas ao uso da LI na contemporaneidade, considerando estes pressupostos, o texto da BNCC continua:

Este cenário do inglês como língua franca, e nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (BRASIL, 2018, p. 245).

Sobre a interculturalidade e sua relação com o mundo globalizado no contexto do ensino e aprendizagem de LI, Fleuri (2001, p. 02) afirma que:

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas culturais ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiência, inclusive de racionalidade.

Para o autor, a dimensão intercultural na realidade brasileira tem significado particular, dada a miscigenação de culturas dos tempos do império, até os dias atuais. Essa questão abre espaço para a abordagem levantada pela BNCC de convidar para o diálogo as diversas culturas e costumes que integram o espaço brasileiro (BRASIL, 2018).

Ainda segundo Fleuri (2001, p. 04):

A percepção intercultural emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo do conflito. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

Assim, o trabalho com LI de acordo com a BNCC, prime pelo reconhecimento dos diversos contextos de uso, respeito às culturas envolvidas no processo de aprendizagem, assim como busca aguçar a reflexão dos alunos despertando sua criticidade sobre os processos de interação linguística, adentrando nas relações entre língua, identidade e cultura (BRASIL, 2018).

3.3 UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Com as mudanças advindas após a homologação da BNCC na dinâmica de ensino, o livro didático teve conseqüentemente suas adaptações. As discussões sobre interculturalidade afirmam espaço na agenda educacional equivalente a um espaço nos materiais didáticos

(BRASIL, 2018). O ensino de LI passa a representar não apenas aquisição de linguagem, mas contato com a cultura dos povos falantes da língua.

O livro didático além de representar uma ferramenta para o ensino consegue permanecer em uso após o grande avanço tecnológico. Para Lajolo (1996) o livro didático tem papel imprescindível na aquisição de conhecimentos, fornecendo vários gêneros textuais em um único objeto.

De acordo com a autora:

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 04).

Assim, afirma-se a relevância do pertencimento do livro didático às políticas públicas educacionais, sua escolha define os rumos da educação brasileira, devendo desse modo, seguir os pressupostos teóricos definidos pelas políticas públicas educacionais. Uma das suas principais características é o caráter dualístico, por se direcionar ao professor e ao aluno individualmente, demandando interações diferentes, simultaneamente.

Nessa perspectiva, Lajolo (1996, p. 05) afirma que:

Por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Daí que o livro do professor precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos. O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno.

Nesse sentido, compete ao autor do livro estabelecer diálogo com as políticas educacionais que regem a disciplina da qual irá tratar de forma a concretizá-las no fazer do professor. Além disso, o livro do aluno deve interagir com a sua vivência escolar e comunitária, concretizando as atividades nele sugeridas (LAJOLO, 1996).

Para Tilio (2008), o livro didático deve auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem, interpretando o papel mediador entre professor e aluno, aluno e saber, o autor afirma ainda que “O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente” (TILIO, 2008, p. 122).

Portanto, o livro didático requer interpretação, servindo como estímulo propulsor à criticidade dos alunos.

A carga de conhecimento extraescolar trazida pelo aluno é utilizada nos momentos de interpretação e aquisição de conhecimento, segundo Tilio (2008, p. 124), “Além de lido, o texto deve ser interpretado, ou seja, analisado vis-à-vis modelos de teoria de linguagem, modelos ideológicos e modelos culturais, sendo coparticipante da aprendizagem”.

Coracini (1999) aponta para a necessidade de enxergar o livro didático enquanto mediador dos saberes a serem adquiridos na sala de aula e não a voz absoluta por trás dos professores, mas sim, adotado como a ferramenta potencialmente relevante para o ensino e a aprendizagem. Do ponto de vista do eixo Dimensão Intercultural, as queixas da autora Coracini (1999) quanto ao trato com a cultura nos livros de LI vem sendo atendidas, uma vez que diante da BNCC, os livros didáticos passam a adotar seus eixos na construção dos capítulos.

Partindo do entendimento de que o ensino de línguas desprovido de elementos culturais é inconcebível (TILIO, 2008), a abordagem intercultural nos livros de LI oferece a alunos e professores um olhar panorâmico da cultura dos falantes de LI em contraste com a cultura em que estão inseridos.

A relação existente entre a presença das políticas públicas educacionais no livro didático e as práticas educacionais se fortalece ao passo que as teorias adentram o ambiente escolar na forma de material didático que, direta ou indiretamente, irá direcionar o planejamento e a execução das aulas.

Com isso, os conteúdos abordados no livro didático além de atender às diretrizes educacionais, também devem consolidar a proposta de ensino-aprendizagem da comunidade escolar a que serve, conectando as vivências de mundo do alunado as do livro didático e da escola que juntos irão apresentar.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa levanta dados qualitativos acerca da efetivação das políticas públicas educacionais para a Educação do Campo e ensino de Língua Inglesa, por meio da análise dos documentos que regem o PNLD e dos livros didáticos escolhidos de acordo com o programa, no período que abrange os anos 2020 a 2024, para o ensino de língua inglesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Objetiva-se gerar novos conhecimentos acerca do tema escolhido, possibilitando avanços para a área de estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Do ponto de vista dos objetivos, explora a associação entre educação do campo e ensino de língua inglesa, debatendo as políticas educacionais e sua concretização no material didático-pedagógico fornecidas pelo PNLD. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória proporciona mais informações sobre o tema a ser investigado, viabilizando a organização das demais partes da pesquisa.

Partindo do método hipotético-dedutivo, foi investigada a inserção das políticas educacionais tratadas na primeira etapa da pesquisa dentro do objeto de análise constituído pelo livro didático de língua inglesa para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa norteadá pelo método hipotético-dedutivo se inicia com um problema, em seguida, o pesquisador elabora hipóteses que posteriormente serão refutadas ou corroboradas.

Esta pesquisa pretende revelar como os princípios da Educação do Campo são apresentados no livro didático de língua inglesa para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, como a linguagem expressa nos livros denota a conexão entre a BNCC e os marcos normativos para a educação do campo, e quais abordagens são utilizadas para relacionar o contexto dos alunos ao ensino de Língua Inglesa. Para tanto, o universo da pesquisa concentra-se nos livros didáticos da coleção *Peacemakers* (AMOS & CONDI), da editora Richmond, publicados em 2018, e adotados pelo PNLD para utilização durante o período de 2020 a 2024.

A análise dos dados segue os pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (2016), partindo da análise temática, perpassando as três etapas, a saber:

Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.

Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas.

Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 86).

Para Bardin (2016, p. 18) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo um instrumento com diversas facetas adaptáveis ao vasto campo de ampliação. Sua característica multifacetada abre possibilidades para o pesquisador, dando-lhe autonomia na escolha das técnicas que melhor se aplicam ao objeto de comunicação utilizado em sua análise.

A pré-análise, segundo Bardin (2016), é composta por três momentos a saber: a definição do *corpus*, a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração dos primeiros pilares que irão criar a análise final. *A priori* deve ser realizada uma leitura flutuante, na qual surgirão os primeiros apontamentos sobre o delineamento da análise. Em seguida, a etapa de seleção do *corpus* definirá o material de análise, que será posteriormente, levado à formulação de conjecturas que podem ser confirmadas ou refutadas *à posteriori*.

Ainda de acordo com a autora, após a conclusão das fases iniciais, o (a) pesquisador (a) encontra seu caminho para a análise propriamente dita composta, essencialmente, por codificações e categorizações, seguindo um roteiro previamente estabelecido. Chegando à fase final de tratamento dos resultados e interpretação, são checadas as inferências feitas no primeiro momento da pesquisa e apresentadas as eventuais descobertas.

As discussões ao longo da análise contarão com o amparo dos documentos tratados como base para a educação do campo - DCN (2013) - bem como a BNCC (2018) em seus direcionamentos para o ensino da língua inglesa, especialmente os pontos em que tais documentos estabelecem ligação, fundamentando o pressuposto inicial desta pesquisa, que diz respeito ao diálogo existente entre as políticas públicas educacionais nacionais.

O *corpus* da pesquisa são quatro unidades da coleção de livros didáticos acima citada, cuja seleção se deu a partir do critério *presença e exploração do eixo Dimensão Intercultural*, abordado posteriormente, que acreditamos ser o ponto principal de ligação entre a política da Educação do Campo ao ensino de Língua Inglesa. Abaixo, apresentamos os referidos capítulos analisados em cada livro e em seguida os *objetivos de conhecimento* de acordo com o eixo *Dimensão Intercultural* (BRASIL, 2018).

Tabela 1 - Unidades da coleção *Peacemakers* que compõem o *corpus* da pesquisa.

LIVROS DIDÁTICOS	UNIDADES ANALISADAS	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO
Livro Didático 6º ano	Unidade 1: <i>English everywhere</i>	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial. Presença da língua inglesa no cotidiano.
Livro Didático 7º ano	Unidade 4: <i>Food and nutrition</i>	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea. Variação linguística.
Livro Didático 8º ano	Unidade 3: <i>Time to celebrate!</i> ;	Construção de repertório artístico- - cultural. Impacto de aspectos culturais na comunicação.
Livro Didático 9º ano	Unidade 5: <i>Global and local</i>	Expansão da língua inglesa: contexto histórico. A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político. Construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Adaptado a partir de AMOS & CONDI (2018a, p. 6), (2018b, p. 6), (2018c, p. 6), (2018d, p. 7).

As unidades escolhidas para a análise apresentam o conjunto de objetivos de conhecimento previstos na Base, condensando os objetivos do eixo Dimensão Intercultural para cada ano, considerando uma aprendizagem gradativa, acompanhando a aquisição de bagagem linguística junto à cultural. A análise seguiu as perspectivas sobre ensino de línguas e interculturalidade dos autores Fleuri (2001), Corbett (2003) e Rajagopalan (2003).

Para a estruturação da análise, seguimos as orientações de Bardin (2016) no que diz respeito à definição das categorias de análise aplicadas ao *corpus*. Segundo a autora, é necessário considerar alguns critérios para a sua elaboração (BARDIN, 2016). As categorias

devem apresentar homogeneidade em sua constituição de modo que os critérios que estabelecem a ausência ou presença sejam distintos, impedindo que um elemento se enquadre em duas categorias. A orientação para criação dos índices ou critérios que determinam a presença ou ausência de um elemento de análise em determinada categoria sugere que esta seja elucidativa e esclarecedora.

As categorias de análise, bem como os critérios considerados para presença ou ausência estão dispostos abaixo. A definição dos critérios está associada às orientações da BNCC para o ensino de LI e o trato com o eixo *Dimensão Intercultural*.

Tabela 2 - Categorias de análise aplicadas ao *corpus*.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ESPECIFICAÇÃO
CATEGORIA 1	Usos da Língua Inglesa no cotidiano brasileiro.
CATEGORIA 2	Apresentação da influência exercida por aspectos culturais nos processos de comunicação.
CATEGORIA 3	Representações da relação entre a Língua Inglesa e a formação identitária no mundo globalizado.

Fonte: Criado pelo Pesquisadora (ANDRADE, 2022).

Tabela 3 - Categoria 1: Usos da Língua Inglesa no cotidiano brasileiro.

CRITÉRIOS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
Situações que propiciem o reconhecimento da presença da Língua Inglesa na vivência do aluno		
Abordagem sobre elementos culturais de países de Língua Inglesa presentes na sociedade brasileira e em suas comunidades		
Respeito às variações linguísticas na língua materna e na Língua Inglesa		

Fonte: Criado pela Pesquisadora (ANDRADE, 2022) a partir dos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018, p. 250-255).

Tabela 4 - Categoria 2: Apresentação da influência exercida por aspectos culturais nos processos de comunicação.

CRITÉRIOS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
Fatores que possam impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa		
Trabalho com a interpretação de expressões corporais, gestos e comportamentos em função de aspectos culturais		
Respeito e valorização às diversidades culturais dentro do território brasileiro e às nações estrangeiras		

Fonte: Criado pela Pesquisadora (ANDRADEA, 2022) a partir dos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018, p. 258-259).

Tabela 5 - Categoria 3: Representações da relação entre a Língua Inglesa e a formação identitária no mundo globalizado.

CRITÉRIOS	PRESENÇA	AUSÊNCIA
Desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa		
Formação identitária individual (aluno) e coletiva (comunidade)		
Associação da Língua Inglesa ao desenvolvimento das ciências, economia e política no cenário local e mundial		

Fonte: Criado pela Pesquisadora (ANDRADEA, 2022) a partir dos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018, p. 262-263).

Os critérios apresentados acima sugerem um percurso analítico ligado aos objetivos discutidos anteriormente neste trabalho. Perpassam a relação entre a LI e o cotidiano dos discentes, a influência cultural nos processos de aprendizagem e comunicação, culminando com a LI e a formação identitária no contexto atual. A aplicação metodológica sob o *corpus*

será abordada no próximo capítulo, para a compreensão de como as políticas educacionais trabalhadas nesta pesquisa se consolidam no material didático analisado.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleção analisada (*Peacemakers*) preconiza os preceitos da Base Nacional Comum Curricular em sua organização, respeitando os demais documentos nacionais citados neste texto (BRASIL, 2018). Organizada em quatro volumes, a coleção é destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. O seu principal objetivo é introduzir a aprendizagem da LI nos campos da compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, considerando a gradativa aquisição de acordo com o ano em que o aluno se encontra.

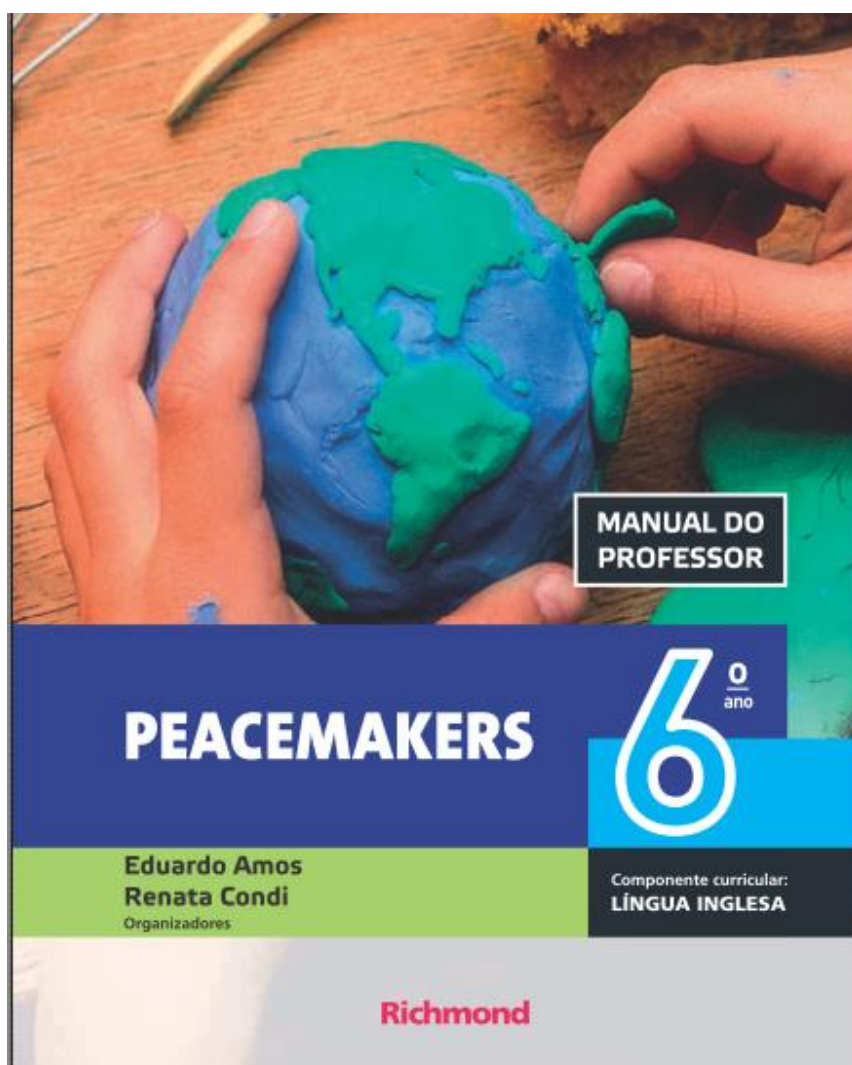
Além do embasamento documental, conta com os pressupostos teórico-metodológicos sobre a Educação para a paz, contornando os temas debatidos ao longo das unidades com a promoção da paz, conceitos de letramento crítico e multiletramentos, bem como os aspectos do construtivismo e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

A coleção está organizada de acordo com as competências gerais e específicas para o trabalho com LI propostas pela BNCC, assim como os objetivos de conhecimento e as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental. Cada livro contém oito unidades com conteúdos que proporcionam a ativação de conhecimentos prévios e a aquisição de novos conhecimentos com vistas à aplicação em situações de uso da LI nos diversos contextos em que se insere. Todas as unidades trabalham com a perspectiva dos eixos definidos pela BNCC: *Oralidade, Escrita e Conhecimentos Linguísticos*. O eixo Dimensão Intercultural é trabalhado transversalmente nas unidades abordadas nesta pesquisa.

A escolha dos textos para os quatro volumes prioriza o caráter autêntico, ou seja, são textos que circulam no meio social, devidamente referenciados. A abordagem da LI segue a BNCC, vista como Língua Franca. Os temas trabalhados nas unidades dialogam com outros componentes curriculares, proporcionando a oportunidade de um ensino interdisciplinar, além de interligar as práticas escolares às vivências extraescolares.

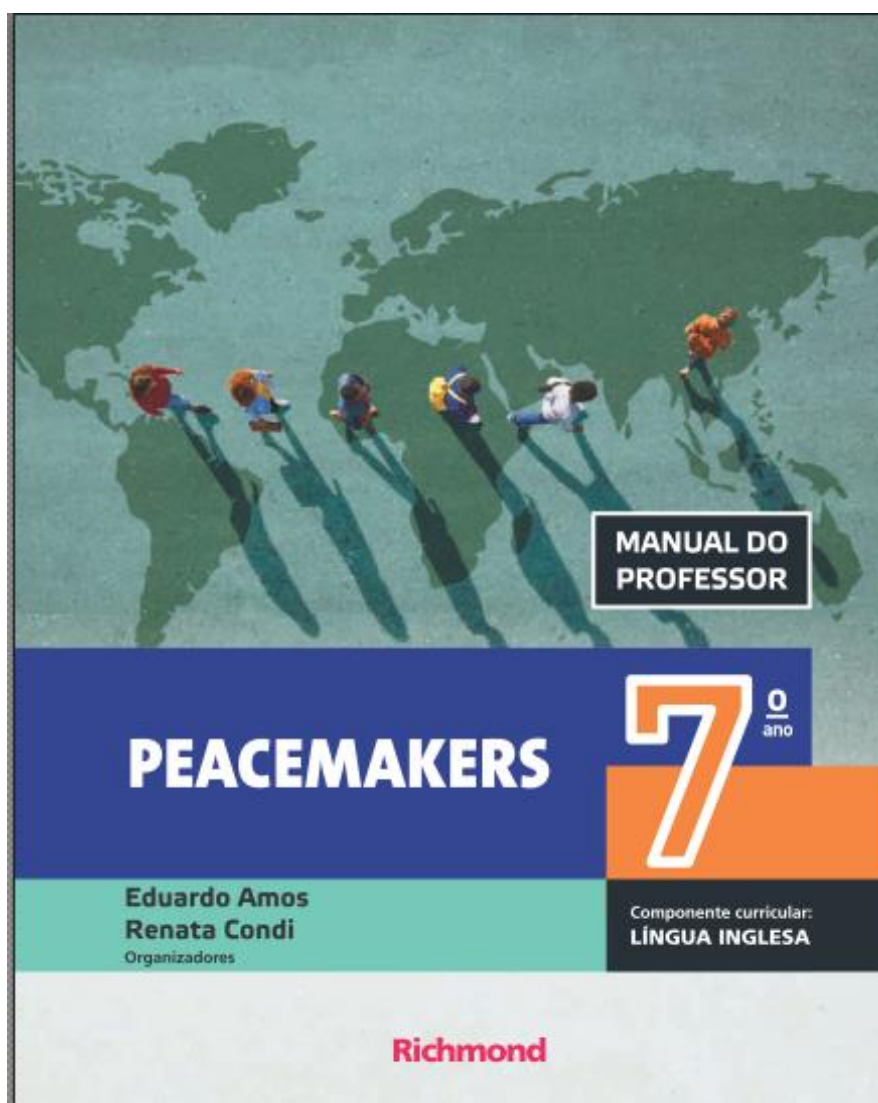
Abaixo, estão as capas dos volumes da coleção *Peacemakers*, utilizados nesta pesquisa:

Figura 1 - Capa do livro para o 6º ano.



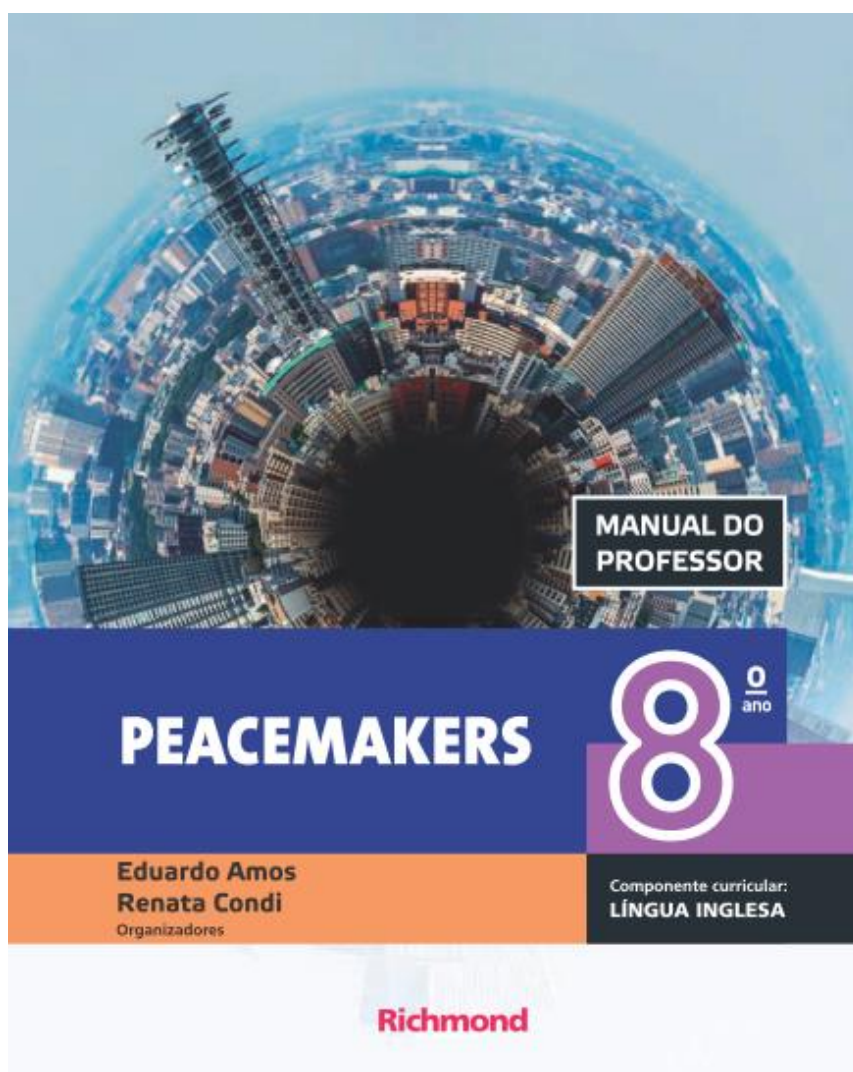
Fonte: Amos & Condi (2018).

Figura 2 - Capa do livro para o 7º ano.



Fonte: Amos & Condi (2018).

Figura 3 - Capa do livro pra o 8º ano.



Fonte: Amos & Condi (2018).

Figura 4 - Capa do livro para o 9º ano.

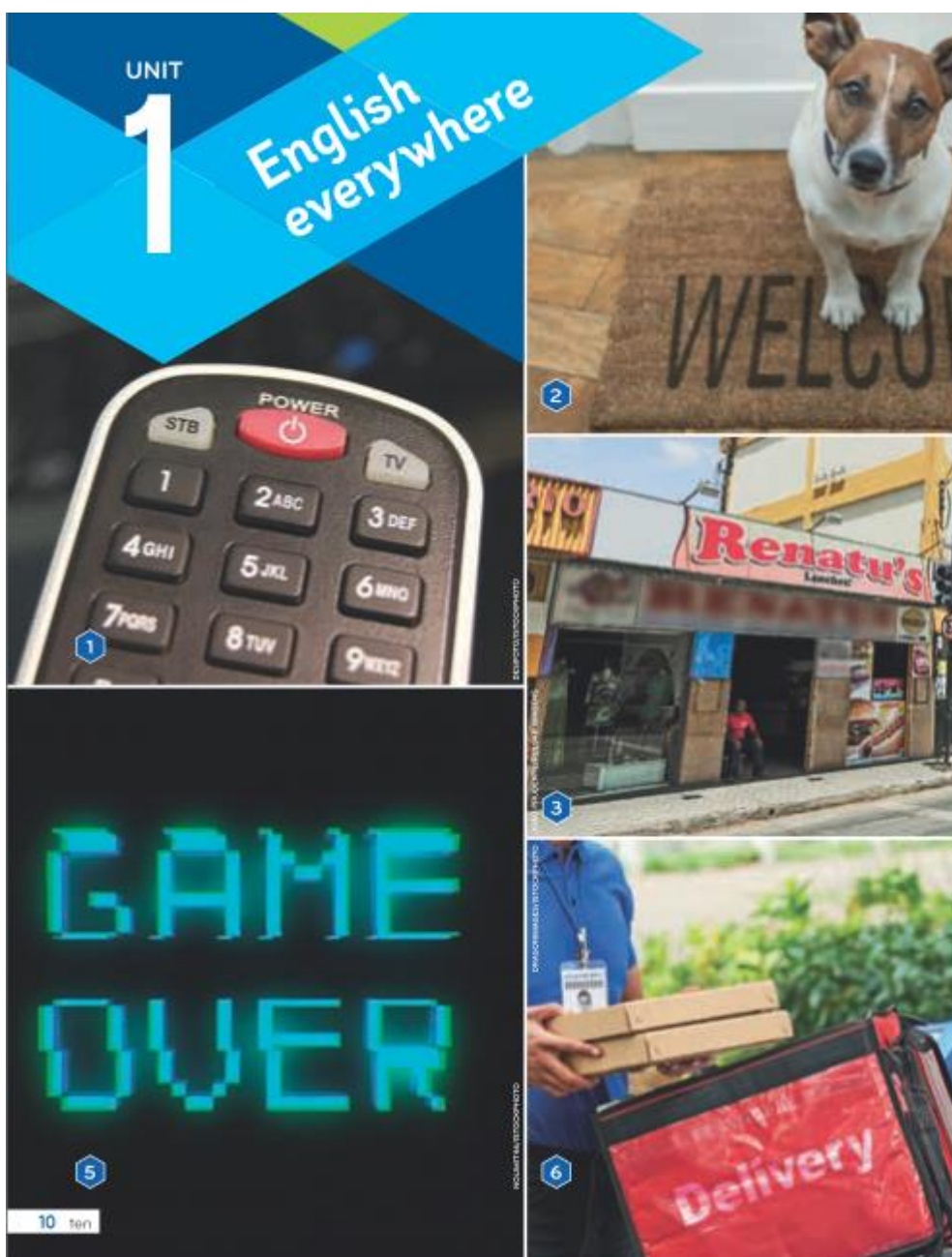


Fonte: Amos & Condi (2018).

5.1 ANÁLISE DO VOLUME 6º ANO - UNIDADE 1: *ENGLISH EVERYWHERE*

Com foco no vocabulário encontrado no cotidiano dos brasileiros, a unidade propõe por meio de imagens (majoritariamente), despertar a percepção dos alunos sobre o papel da LI na comunicação internacional, utilizada por falantes de todo o mundo. A imagem abaixo introduz a unidade estimulando visualmente a compreensão da participação da língua inglesa em seu cotidiano.

Figura 5 - Início da unidade 1 do livro para o 6º ano: Inglês em toda parte.



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 10).

Em relação aos usos da LI no cotidiano, a unidade apresenta situações em que o aluno pode ser levado a refletir sobre o tema, por exemplo, nas perguntas: “As imagens mostram termos em inglês que você vê no seu dia a dia? Em caso afirmativo, em que situações?” (AMOS & CONDI, 2018, p. 11). Os autores convidam-nos a interagir com o tema proposto, identificando palavras e expressões em LI utilizadas na sua comunidade e o seu significado, abrindo margem para discutir os impactos causados pela presença da LI em seu cotidiano.

Quanto à presença da Categoria 2 de análise, a unidade apresenta as seguintes imagens:

Figura 6 - *Language in use 2* – Palavras do inglês e do português brasileiro 1.



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 17).

Figura 7 - *Language in use 2* - Palavras do inglês e do português brasileiro 2



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 18).

Abaixo da imagem 6 há uma questão relativa aos usos das palavras no cotidiano brasileiro, que nos remete a reconhecer a participação de vocábulos em inglês em nossas vidas, conduzindo à problematização sobre elementos ou produtos culturais presentes em países de LI incorporados na cultura brasileira. Em contrapartida, na imagem 7, são ilustradas palavras da língua portuguesa presentes em contextos de uso da LI.

Outro ponto em que é levantada a questão cultural está na imagem abaixo:

Figura 8 - Atividade de escuta – Soletrando.

Listening Spelling Bee

Pre-listening

- 1 Look at the pictures and talk to a partner about them.



- a O que as imagens representam? *Espera-se que os/as estudantes percebam que as imagens são de uma competição de soletrar palavras chamada Spelling Bee.*
- b Você sabe se existe algo semelhante no Brasil? Em caso afirmativo, como funciona? Há premiações? De que tipo? *Respostas pessoais.*
- c Você já participou de algo parecido? Em caso afirmativo, como foi? Em caso negativo, você participaria de uma competição assim? Por quê? *Respostas pessoais.*

Fonte: Amos & Condi (2018, p. 19).

São apresentadas imagens de um programa de TV chamado *Spelling Bee*, no qual crianças competem através da soletração. As questões abaixo do texto sugerem a incorporação de elementos culturais de LI à cultura brasileira, uma vez que este formato de programa já foi trazido para o país por uma emissora de TV.

A proposta de abordagem intercultural nesta unidade reproduz a perspectiva de Fleuri (2001) quanto aos modelos culturais e a sua interação na formação dos educandos para a promoção da relação entre falantes de diferentes idiomas, que utilizam a língua inglesa como meio de comunicação. Outro ponto a ser notado diz respeito à capacidade de apreciação da cultura local e, detrimento das culturas de LI, pois, segundo Corbett (2003), um dos pilares que regem o ensino-aprendizagem moldado pela interculturalidade está em discernir entre as culturas envolvidas no processo, desenvolvendo respeito à bagagem cultural que cada um deseja adquirir de acordo com seus interesses específicos.

A unidade busca introduzir a LI enquanto componente curricular, demonstrando o contato direto ou indireto que o aluno tem com o idioma no seu viver extraescolar, atentando

para o intercâmbio cultural que é exercido pela interculturalidade provocada pelo contato entre línguas e culturas diversas, fruto do processo de globalização, explorado posteriormente nas demais unidades analisadas.

5.2 ANÁLISE DO VOLUME 7º ANO - UNIDADE 4: FOOD AND NUTRITION

Apesar de conter em sua descrição a participação das habilidades referentes à *Dimensão Intercultural*, a unidade foca em desenvolver atividades interdisciplinares, unindo a LI à Matemática e às Ciências Naturais, trabalhando com dietas veganas e vegetarianas e tabelas nutricionais. A introdução à unidade reúne imagens de alimentos presentes em diferentes partes do Brasil, lembrando-nos sobre a diversidade cultural relativa à alimentação em nosso país.

Abaixo, imagem introdutória à unidade:

Figura 9 - Introdução à unidade 4 do livro para o 7º ano: Comida e nutrição.



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 56).

Na página seguinte é apresentada as seguintes perguntas: “Qual dessas refeições é considerada a mais importante do dia no Brasil? Você acha que isso vale para outros lugares do mundo? (AMOS & CONDI, 2018, p. 57), atingindo o objetivo de relacionar o tema da unidade à hábitos culturais-alimentares de diferentes países.

Seguindo o proposto pela BNCC, como habilidades a serem exploradas pelos professores nesta fase, as variações linguísticas são postas em contexto relacionando à

internacionalização da palavra “açai” (BRASIL, 2018) como observamos no recorte exposto abaixo:

Figura 10 - Indo além: Texto sobre o substantivo "açai".

Going further [Ver Notas.](#)

O substantivo “açai” é um caso específico de migração de palavras de um idioma para outro. Com a internacionalização do fruto brasileiro, a palavra foi incorporada ao idioma de outros países. No entanto, em textos em língua inglesa, é comum ver a palavra grafada com “c” no lugar da cedilha e sem o acento em “i”: *acaí*. A pronúncia, porém, segue o som de /s/. O açai é fruto do açazeiro, uma palmeira amazônica da qual se extrai também o palmito. Como se acredita que a polpa do açai tenha grande poder nutritivo, o fruto passou a ser consumido em vários países do mundo nos mais variados tipos de receita por adeptos/as de uma alimentação saudável. No Brasil, o açai é consumido como doce na maioria das regiões e como prato salgado na região norte do país.



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 60).

Como se vê no texto, o autor procurou guiar o debate sobre as variações linguísticas e o respeito aos modos de se expressar em LI no mundo globalizado, discutindo um exemplo local, como a pronúncia do termo “açai” por países que utilizam a LI, demonstrando um cenário de intercâmbio cultural, apontando para caminhos que nos levam à crescente desmistificação de que existem culturas hegemônicas - as de países colonizadores - que superam outras tratadas como inferiores - referindo-se à países colonizados (RAJAGOPALAN, 2003).

A relação entre língua portuguesa e LI em uso é constantemente representada na unidade, uma vez que o aluno brasileiro faz uso da primeira língua para chegar ao nível de proficiência que se pretende em uma segunda língua, neste caso, a LI. No entanto, sabendo da realidade de algumas comunidades indígenas e quilombolas esse contexto muda, sendo necessária uma construção de currículo que estabeleça a melhor forma de trabalhar dialetos locais, língua portuguesa e LI.

Essa relação está representada na imagem abaixo, podemos notar a menção a habilidade intercultural a partir da qual os alunos observam o alcance da LI e os seus contextos de uso no mundo globalizado (BRASIL, 2018).

Figura 11 - Indo além: Guia Alimentar para a População Brasileira.



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 67).

A partir dessa unidade, o diálogo entre culturas locais e globais foi notadamente explorado, atendendo os ideais da BNCC a respeito das variações linguísticas, que são paralelos a fala do autor Rajagopalan (2003) quanto à identidade linguística, que no processo de aquisição de uma segunda língua se encontra em estado mutável, sem perder o contato internalizado com a sua cultura local, o aprendiz passa a ser um agente transitante, entre uma cultura e outra, assim, sua identidade permanece suscetível a negociações constantes.

O contato com a *Dimensão Intercultural* no 7º ano, de acordo com a unidade explorada, corrobora com os conhecimentos adquiridos no ano anterior, despertando a percepção sobre formas diferentes e válidas de se expressar usando um idioma, percebendo sua identidade cultural e a do outro. Notadamente a apresentação de itens relativos à interculturalidade se dá através de textos escritos em língua portuguesa, quase sempre acompanhados de imagens e áudios em LI, o que pode ser usado para estimular a imaginação dos alunos.

Apesar de explorar de forma limitada o eixo intercultural, a unidade viabiliza o diálogo entre aspectos culturais relativos à alimentação, aspecto relevante a se apreender em uma cultura. Nessa unidade podemos perceber aspectos relativos às variações linguísticas, concernente ao respeito às formas de se expressar utilizando um idioma.

5.3 ANÁLISE DO VOLUME 8º ANO - UNIDADE 3: TIME TO CELEBRATE

A unidade 3 do volume 8º ano busca explorar datas comemorativas de diversos países, falantes de LI e de outras línguas, proporcionando o conhecimento sobre a relevância de tais celebrações para suas respectivas culturas. Abaixo apresentamos a primeira página da unidade:

Figura 12 - Unidade 3 do livro para o 8º ano: Tempo de celebrar!



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 40).

Na seção “*First interactions*”, na página seguinte, são apresentadas questões relativas às imagens, para ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema. A questão: “Em sua opinião, qual é a importância de se conhecer o significado histórico das celebrações e as razões pelas quais elas acontecem” (AMOS & CONDI, 2018, p. 41). Os autores introduzem o propósito que guiará toda a unidade na aquisição de bagagem cultural, habilidade apresentada pela BNCC para este volume.

A unidade apresenta celebrações relacionadas à danças e literatura, as imagens abaixo apresentam o festival anual de Holi, na Índia, o texto em LI apresenta a origem e características ainda na primeira imagem; já na segunda imagem, observamos detalhes sobre o feriado não-oficial criado para incentivar a leitura dos livros mundialmente conhecidos do autor britânico John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973).

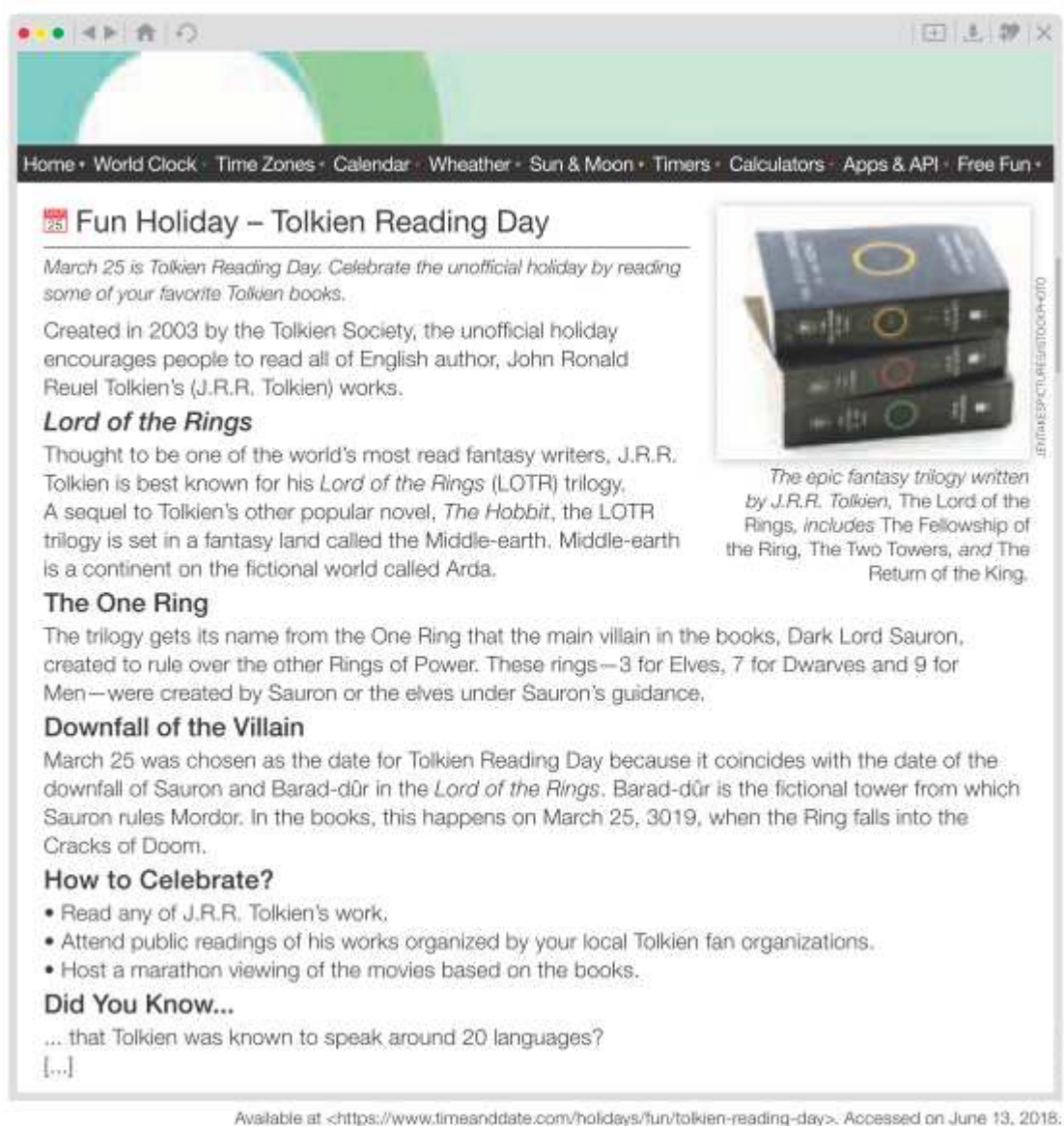
Figura 13 - Festival indiano de Holi.



The image is a screenshot of a news article from ABC News. At the top, there are navigation tabs for 'VIDEO', 'LIVE', and 'SHOWS'. The main title is 'India's colorful Holi festival' in a large, bold, black font. Below the title, it says 'By Radhika Chalasani' and 'March 2, 2018, 3:13 PM'. The main image shows a large group of people, mostly young men and women, with their faces and clothes covered in vibrant, multi-colored powders (red, blue, green, yellow, orange). They appear to be dancing or celebrating. The photo is credited to 'AJAY VERMA/REUTERS/PHOTODISC'. Below the image, there is a caption: 'Students with their faces smeared in colored powder dance as they celebrate the Hindu festival of Holi, heralding spring, at a university campus in Chandigarh, India, on March 1, 2018.' Below the caption is a paragraph of text: 'Riotous, vibrant color envelopes India when Hindus celebrate the end of winter and the arrival of spring with the annual festival of Holi. Also known as the festival of colors, it is a time to let go of certain social norms by wearing all-white clothes to dance and douse friends, family and strangers in colored powders or water of deep hues of magenta, blue, green, yellow or orange. Holi has its roots in stories from Indian mythology. Though the official date this year is March 2, different parts of the country celebrate the day before then or over several days.' The text is credited to 'ABC NEWS'. At the bottom of the screenshot, there is a URL: 'Available at <https://abcnews.go.com/International/indias-colorful-holi-festival/story?id=53470604>'. Accessed on June 13, 2018.'

Fonte: Amos & Condi (2018, p. 42).

Figura 14 - Dia da Leitura de Tolkien.



Home • World Clock • Time Zones • Calendar • Weather • Sun & Moon • Timers • Calculators • Apps & API • Free Fun •

Fun Holiday – Tolkien Reading Day

March 25 is Tolkien Reading Day. Celebrate the unofficial holiday by reading some of your favorite Tolkien books.

Created in 2003 by the Tolkien Society, the unofficial holiday encourages people to read all of English author, John Ronald Reuel Tolkien's (J.R.R. Tolkien) works.

Lord of the Rings

Thought to be one of the world's most read fantasy writers, J.R.R. Tolkien is best known for his *Lord of the Rings* (LOTR) trilogy. A sequel to Tolkien's other popular novel, *The Hobbit*, the LOTR trilogy is set in a fantasy land called the Middle-earth. Middle-earth is a continent on the fictional world called Arda.

The One Ring

The trilogy gets its name from the One Ring that the main villain in the books, Dark Lord Sauron, created to rule over the other Rings of Power. These rings—3 for Elves, 7 for Dwarves and 9 for Men—were created by Sauron or the elves under Sauron's guidance.

Downfall of the Villain

March 25 was chosen as the date for Tolkien Reading Day because it coincides with the date of the downfall of Sauron and Barad-dûr in the *Lord of the Rings*. Barad-dûr is the fictional tower from which Sauron rules Mordor. In the books, this happens on March 25, 3019, when the Ring falls into the Cracks of Doom.

How to Celebrate?

- Read any of J.R.R. Tolkien's work.
- Attend public readings of his works organized by your local Tolkien fan organizations.
- Host a marathon viewing of the movies based on the books.

Did You Know...

... that Tolkien was known to speak around 20 languages?
[...]

The epic fantasy trilogy written by J.R.R. Tolkien, *The Lord of the Rings*, includes *The Fellowship of the Ring*, *The Two Towers*, and *The Return of the King*.

Available at <<https://www.timeanddate.com/holidays/fun/tolkien-reading-day>>. Accessed on June 13, 2018.

Fonte: Amos & Condi (2018, p. 43).

A partir dessas informações, os autores buscam apresentar manifestações culturais de diferentes países, em modalidades distintas, enriquecendo o conhecimento acerca de expressões culturais e artísticas de países vinculados à LI, ou não. A segunda habilidade intercultural descrita na BNCC para este volume está exposta nos textos abaixo:

Figura 15 - Feriado Raksha Bandhan no Nepal.

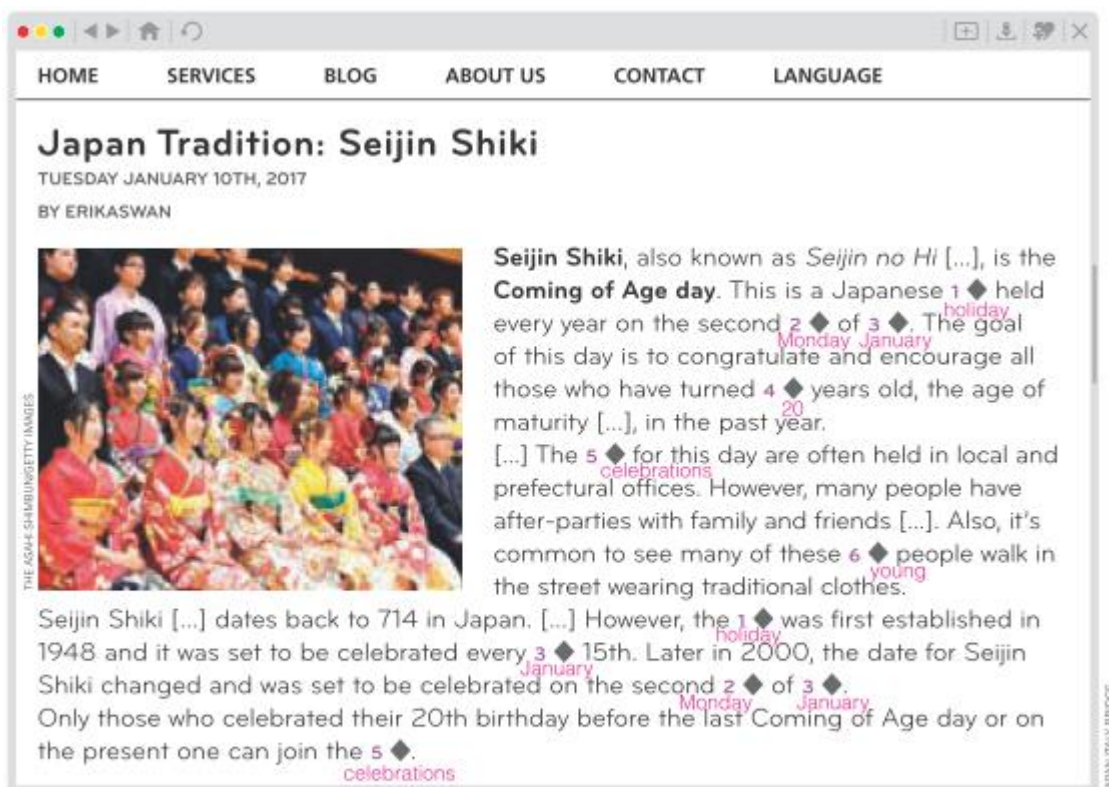


Fonte: Amos & Condi (2018, p. 46).

A imagem mostra uma celebração da cultura do Nepal, na qual é manifestada a relação entre irmãs e irmãos por meio de gestos; nesse feriado, a cultura se manifesta a partir da ação em que a irmã presenteia o irmão e vice-versa. A simbologia expressa nesse comportamento mostra ao aluno a função sociocultural de tais formas de expressão em uma cultura diferente da sua. O caminho inverso pode ser tomado em relação à sua cultura local e à percepção de costumes que são apenas de sua comunidade.

A seguir, exibimos mais uma data comemorativa apresentada na unidade:

Figura 16 - Tradição Japonesa de comemorar a chegada da maioridade: Seijin Shiki.



HOME SERVICES BLOG ABOUT US CONTACT LANGUAGE

Japan Tradition: Seijin Shiki

TUESDAY JANUARY 10TH, 2017
BY ERIKASWAN

Seijin Shiki, also known as *Seijin no Hi* [...], is the **Coming of Age day**. This is a Japanese **holiday** held every year on the **second Monday** of **January**. The goal of this day is to congratulate and encourage all those who have turned **20** years old, the age of maturity [...], in the past year.

[...] The **celebrations** for this day are often held in local and prefectural offices. However, many people have after-parties with family and friends [...]. Also, it's common to see many of these **young** people walk in the street wearing traditional clothes.

Seijin Shiki [...] dates back to 714 in Japan. [...] However, the **holiday** was first established in 1948 and it was set to be celebrated every **15th** of **January**. Later in 2000, the date for Seijin Shiki changed and was set to be celebrated on the **second Monday** of **January**. Only those who celebrated their 20th birthday before the last Coming of Age day or on the present one can join the **celebrations**.

Available at <<http://www.japanitalybridge.com/en/2017/01/japan-tradition-seijin-shiki/>>. Accessed on June 20, 2018.
Original text: The goal of this day is to congratulate and encourage all those who have become [sic] [...]. However, many people have after parties [sic] with family [...]. Also, it's common to see many of these young peole [sic] walk [...]; [...] and set [sic] to be celebrate [sic] in [sic] the second Monday of January.

Fonte: Amos & Condi (2018, p. 48).

A data, comemorada acima na cultura japonesa, celebra o vigésimo aniversário dos jovens dessa cultura, a chegada a sua maioridade. Nessa oportunidade, o professor junto aos alunos, pode debater e discutir a diferença cultural referente à celebração na cultura brasileira, atentando em como se dão tais festividades no contexto em que estão inseridos, e as implicações da chegada a vida adulta, elevando a discussão para a esfera interdisciplinar, ao passo que se discute aspectos da formação identitária.

Nessa unidade, podemos perceber a presença de textos predominantemente em LI. Subentende-se que, ao chegar ao 8º ano, os alunos tenham alcançado a habilidade oral (leitura e fala) a ponto de compreender textos e se expressar verbalmente. Em relação às categorias de análise, notamos a presença exclusivamente dos critérios definidos para a categoria 2, percebendo a presença de elementos de culturas de países diversos, promovendo o conhecimento e o respeito às diversas formas de celebrar.

O trabalho com expressões corporais e comportamentais em função de aspectos culturais é apresentado no meio da unidade, já sobre os fatores que possam interferir o

entendimento entre pessoas de culturas diferentes, mas falantes da LI, implicitamente podemos notar que ao conhecer aspectos culturais que remetem a comportamentos, o aluno evita mal entendidos durante o processo comunicativo (CORBETT, 2003).

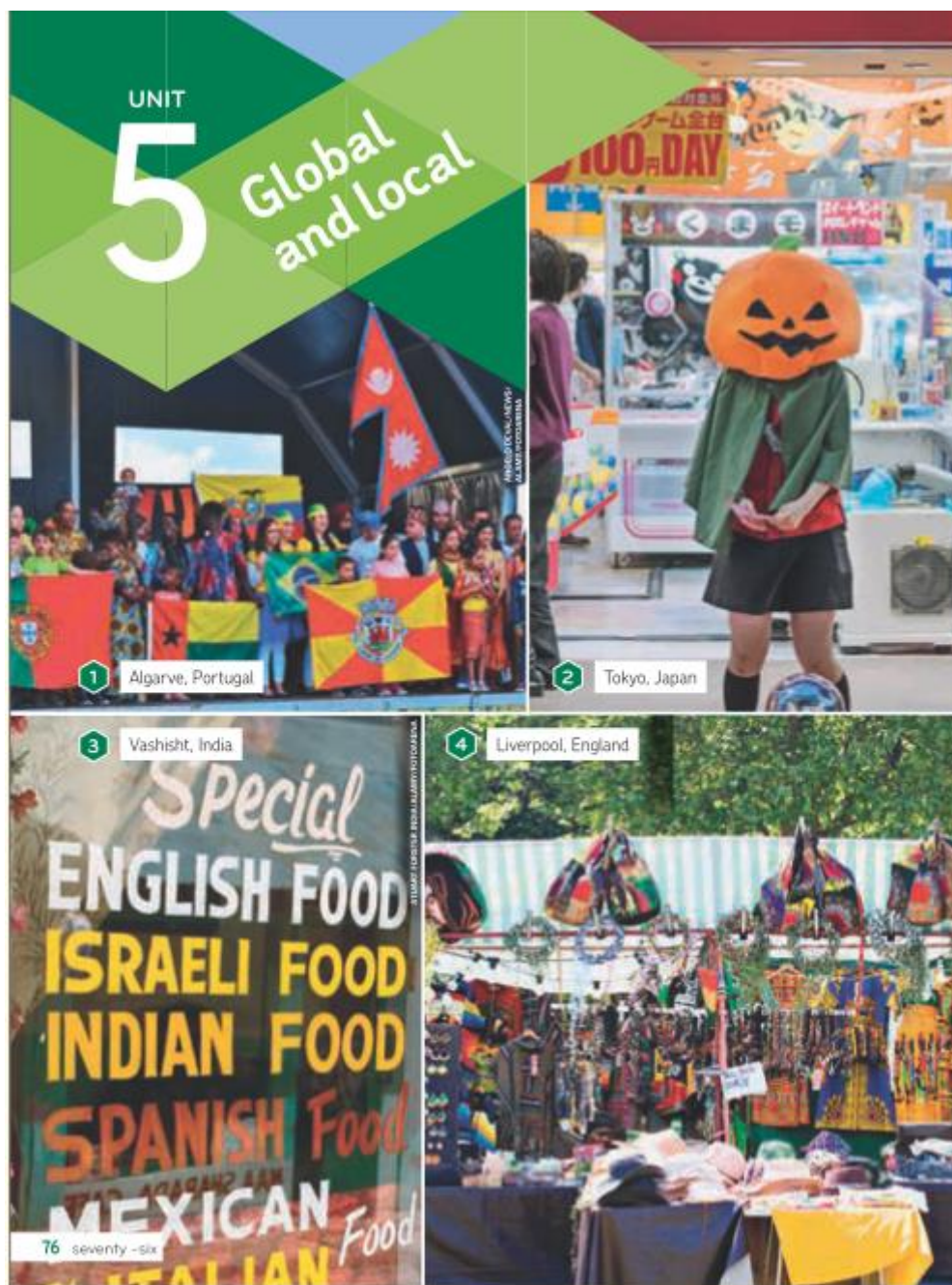
5.4 ANÁLISE DO VOLUME PARA O 9º ANO - UNIDADE 5: GLOBAL AND LOCAL

Culminando o trabalho desenvolvido nos livros anteriores, o volume para o 9º ano, em sua unidade 5, busca refletir sobre como no mundo globalizado em que vivemos, a identidade local se mescla a elementos de outras culturas globais. A unidade aprofunda a discussão sobre a valorização de uma cultura preterindo outras, levando à supervalorização de uma língua. Esse debate reúne as três categorias de análise, fomentando a proposta da BNCC para o último ano do Ensino Fundamental.

Nas imagens exibidas na introdução da unidade, corroborando com o que já foi discutido por Rajagopalan (2003) como identidades mutáveis, segundo o qual, quando se está imerso em um lugar de fala em que entra em jogo uma segunda língua, o indivíduo se encontra em constante espaço de reformulação identitária, notamos elementos que remetem a culturas diferentes daquelas em que estão inseridos, o que pode levar ao estranhamento em um primeiro momento, no entanto, a intencionalidade deste ato está em mostrar os efeitos do mundo globalizado.

Abaixo, apresentamos a abertura da unidade 5:

Figura 17 - Unidade 5 do livro para o 9º ano: Global e local.

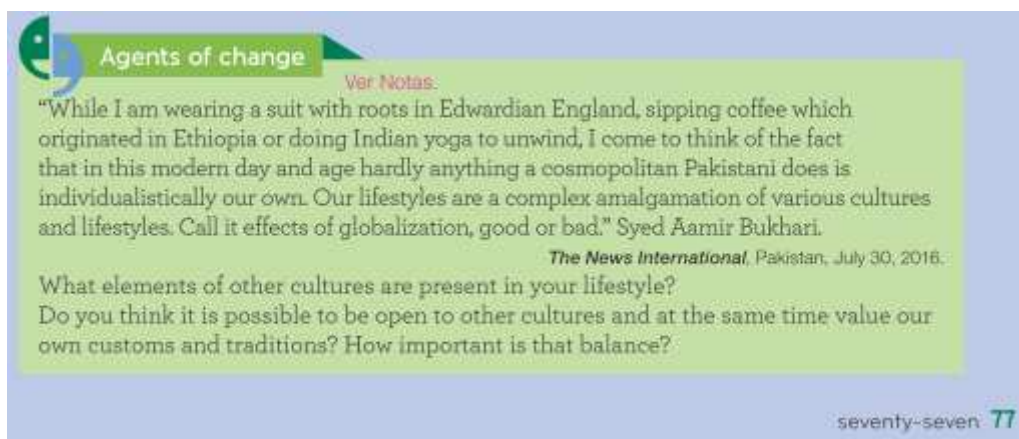


Fonte: Amos & Condi (2018, p. 76).

A implicação levantada pela leitura das imagens diz respeito às habilidades trabalhadas de acordo com a BNCC, gerando questionamentos sobre a expansão da LI, dado o processo de colonização, e a comunicação intercultural, fruto desse processo, servindo o papel de agente de valorização pessoal e construção identitária.

O texto abaixo relaciona hábitos originados em culturas diferentes, praticados por um Paquistão, referindo-se aos impactos da globalização em seu estilo de vida:

Figura 18 - Agentes da mudança: trecho de texto retirado de "The News International".



Fonte: Amos & Condi (2018, p. 77).

Ao debater sobre aspectos de outras culturas introduzidas na sua, os autores conduzem a unidade provocando a percepção acerca dos impactos do efeito global da LI, construindo a partir desta percepção sua própria concepção sobre o tema. Os diversos contextos brasileiros, inclusive o do campo, têm visões diferentes sobre o processo de globalização e como isso afeta o seu cotidiano.

No trecho do texto separado abaixo, o autor discute o propósito de aprender uma segunda língua e problematiza o propósito questionado por muito tempo no meio acadêmico:

Alguns comentaristas argumentam que há outro valor inerente em se tornar fluente em uma língua mundial como o inglês ou o francês. Dizem que uma criança irá, através da proficiência em um dos essas linguagens universais, também adquirem conhecimentos úteis em um assunto como ciência física, que tem um vocabulário muito específico. Palavras comuns em inglês como "decay", "cleavage" e "fault" todos aparecem em livros didáticos de ciências físicas, embora assumam significados diferentes em um contexto. [...] Se seguirmos essa linha de raciocínio, [...] as crianças devem ser ensinadas em uma linguagem universal [...] melhorar sua compreensão do conteúdo em outras disciplinas. Mas [...] Se aplicarmos uma lente linguística ao problema, descobriremos que a linguagem é idealmente aprendida para seu próprio bem, como um meio eficaz de comunicação. Não é – e não deve ser – aprendido com o objetivo de entender o conteúdo do assunto ao mesmo tempo. (AMOS & CONDI, 2018, p. 79, tradução nossa).

O que se discute no texto vai além da esfera de interesse em aprender uma nova língua, o artigo leva a discussão para o meio científico, e, para a divulgação de conhecimento, o aluno pode questionar a visão do autor sobre o tema e obter suas próprias conclusões de acordo com o seu interesse em aprender a LI. O caráter multilíngue exposto no texto é

característico do continente africano, e também, pode ser observado em alguns locais do Brasil, onde este debate pode ser aprofundado.

O questionário de pós-leitura sugere a interpretação do que é apresentado no texto através do entendimento do aluno, que a essa altura subentende-se ter a sua visão formada sobre o uso da LI nos contextos globalizados. A influência da cultura ocidental sob o restante do globo é abordada através de trechos de um livro expostos abaixo:

A cultura popular [...] tornou-se parte da vida cotidiana de bilhões de pessoas. Nas últimas décadas, as influências ocidentais foram generalizadas, embora muitas vezes superficiais. Vídeos ocidentais, gravações pop, jeans e shopping centers atraíram alguns jovens na Ásia, África e América Latina, mas sua influência na sociedade em geral, especialmente nas áreas rurais, muitas vezes é limitada. Nenhuma cultura mundial comum surgiu [...] (AMOS & CONDI, 2018, p. 82, tradução nossa).

O trecho expressa a aderência de jovens asiáticos, africanos e latino-americanos à apreciação cultural tipicamente ocidental, exceto, os jovens habitantes da zona rural, que não têm o mesmo nível de acesso a tais culturas. Esse discurso é reforçado no cenário brasileiro, onde segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 relata que 15,28% da população vivem na zona rural.

Em outro trecho de texto abordado posteriormente, é aprofundada a discussão sobre identidade cultural:

[...] Geralmente pensamos na globalização como a integração mundial de fatores financeiros e políticos. Mas é muito mais. Em sua essência, a globalização significa que todo o escopo das idéias e modos de vida ocidentais estão gradualmente se infiltrando no tecido do mundo. Assim, a globalização é um processo psicológico [...]. Enquanto nós, americanos, acreditamos que o que funciona para a América funcionará para todas as nações, às vezes esquecemos que as diferenças culturais representam profundas diferenças. A questão crítica para todas as nações é: “Como podemos nos envolver na globalização sem perder nossas tradições?” [...] (AMOS & CONDI, 2018, p. 87, tradução nossa).

O questionário que segue o texto completo inquirir o aluno sobre a sua posição acerca dos efeitos da globalização na sua identidade cultural, considerando a fala do autor do texto. O aluno é levado em mais um momento a expressar sua opinião de acordo com o seu conhecimento de mundo, na questão sete deve escrever um texto sobre um dos seguintes tópicos: “a) *We have become more open and tolerant towards each other.* b) *Globalization has led to exploitation of labor.* c) *Globalization has caused environmental problems*” (AMOS & CONDI, 2018, p. 87).

Em suma, a unidade apresenta os embates provocados pela globalização, seus efeitos nas esferas cultural, econômica, científica e climática são temas discutidos ao longo das seções. A formação identitária dos alunos em meio ao mundo globalizado é abordada conforme se discute elementos culturais presentes em países de LI sendo adotados por outras culturas. Apesar de o volume trazer apenas em uma unidade a abordagem intercultural, o professor pode utilizar de outras temáticas para introduzir o conteúdo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, observa-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados e as hipóteses iniciais acerca da inserção das Políticas Públicas Educacionais no *corpus*, foram comprovadas, revelando o compromisso das diretrizes educacionais com a efetivação dos seus pressupostos e atendendo às práticas docentes. Diante disso, destaca-se a contribuição da pesquisa para a área da educação e gestão escolar, na construção curricular, e no desenvolvimento de estudos posteriores relacionados aos temas abordados.

As habilidades e competências estabelecidas pela BNCC (2018), para cada ano, foram respeitadas, notando a aproximação dos temas trabalhados com a realidade dos alunos. A gradativa aprendizagem da LI acompanha o desenvolvimento da autonomia e constante formação identitária do aluno. Questões culturais, sociais e políticas foram abordadas de maneira aprofundada conforme o avançar dos anos, proporcionando ao aluno interagir com questões relativas à sua vivência extraescolar, que impactam sua formação pessoal, educacional e profissional.

Os textos e as questões de pós-leitura contemplam as habilidades para o trabalho com a interculturalidade, problematizando questões relativas à identidade e a diversidade cultural, as questões ligadas à globalização e o seu papel na propagação da LI como idioma global, bem como os impactos linguísticos disso no cotidiano dos brasileiros.

Dentre os capítulos analisados, apenas a unidade 5 do volume destinado ao 9º ano contempla de forma aprofundada tais questões. Aborda ainda o uso da LI para diferentes propósitos - estudo, comunicação - e o respeito e apreciação das culturas locais e globais. Os demais capítulos tratam de questões isoladas. O volume para o 6º ano aborda a presença do inglês no cotidiano brasileiro e suas implicações, enquanto o livro do 7º ano destaca também palavras do português que estão presentes em outros países, referindo-se às variações linguísticas e o respeito das diversas formas de se expressar utilizando um idioma. Por sua vez, o livro destinado ao 8º ano trata aspectos relacionados a culturas distintas, como a linguagem corporal, afetam no entendimento de uma língua, ao explorar datas comemorativas de diversos países, mostra a relevância de se apreender aspectos culturais que estão intrinsecamente ligados à língua que usam.

Apesar de apresentar abordagens significativas sobre a interculturalidade e os temas que envolve, tais questões poderiam ser abordados com mais profundidade, com a adoção de questões de pré-leitura, introduzindo o aluno ao assunto tratado nos textos e ativando seus conhecimentos prévios, os questionários de pós-leitura poderiam conter mais perguntas

direcionadas à realidade vivida pelos alunos, no entanto, como o livro didático é uma das ferramentas didáticas, o professor pode acrescentar às suas aulas elementos ausentes no livro.

Ao tratar sobre diversidade cultural, percebe-se a relação feita entre comidas típicas de diferentes partes do Brasil, no entanto, outros aspectos poderiam ser apresentados em paralelo com outras culturas, relacionando fatores linguísticos, como por exemplo ritmos musicais típicos de regiões diferentes do país e de outros países falantes de LI, a linguagem corporal expressa e os seus significados. Em relação ao respeito às diversidades culturais e às formas de se expressar verbal ou não-verbal, as unidades trabalham aspectos diferentes em cada livro, proporcionando aos estudantes a relevância de conhecer e respeitar a cultura do outro sem perder de vista a sua.

Por fim, as unidades analisadas contêm abordagens concernentes às propostas da BNCC, capacitando os alunos para exercerem autonomia em suas escolhas, reconhecendo a relação entre cultura e identidade local e global, estabelecendo relações entre os conteúdos estudados na escola e seu cotidiano extraescolar, as abordagens apresentadas pelos livros tendem a ganhar profundidade a partir das escolhas feitas pelos professores que os utilizarem.

Esta pesquisa não apresenta conclusões gerais sobre os temas de que trata, mas um caminho para o desenvolvimento de outras pesquisas. Os resultados sugerem a necessidade de novas abordagens à pesquisa relacionando Educação do Campo, Políticas Públicas Educacionais e o ensino de LI, bem como de outras disciplinas, analisando não somente o livro didático proposto pelo PNLD, mas outras ferramentas didáticas utilizadas no meio escolar, e a relação estabelecida entre esses e a vida do aluno fora do ambiente escolar, revelando seus frutos.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, Ago/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

AMOS, Eduardo.; CONDI, Renata. (org.). **Peacemakers**: manual do professor. 4 vols. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 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: 05 de mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 de mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, de 18 de Julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº 8.171, de 17 de Janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política agrícola. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8171.htm. Acesso em: 15 de abr. 2022.

BRASIL. **Lei Federal Nº 8.315, de 23 de Dezembro de 1991**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm. Acesso em: 15 de abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 02 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *In*: BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 40, de 26 de Julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês: Ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: [file:///D:/Downloads/pnld_2017_lingua-estrangeira-moderna%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/pnld_2017_lingua-estrangeira-moderna%20(2).pdf). Acesso em: 15 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua inglesa – guia de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-inglesa. Acesso em: 02 de jun. 2022.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARVALHO, Elizabete Aparecida de. **Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise na disciplina de língua portuguesa**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSARJG2E/1/disserta_o___elizabete_aparecida_carvalho.pdf. Acesso em: 15 de mai. 2021.

CORACINI, M. J. **O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética**. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to english for brazilian learners**. 1. ed. São Paulo: 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UERGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. População rural e urbana. **IBGE Educa**, 2015. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em 03 de ago. 2022.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, nº 69.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Alexandre Adriano dos Santos. *et al.* Massive Open Online Courses na oferta de ensino de Empreendedorismo e Sustentabilidade. **RASI**, Volta Redonda, v. 5, n. 2, p. 214-265, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.rasi.vr.uff.br/index.php/rasi/article/view/348>. Acesso em: 09 fev. 2022.

MARTINS, Patrícia S.; VARGAS, Bruna Q. Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 105-130, jan./jun. 2021.

MATHIAS FLEURI, R. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 21 set. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-3, abr. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.1>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Parte 1, p. 1-25.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2 ed. 2013.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de lingu@gem**, v. 12, p. 1784-1824, 2018.

RIBEIRO, L. O. M. Redes de cooperação na EAD – compartilhando soluções e cursos online. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, p. 168–187, mai.

2018. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/7818>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: NETO, Adolfo Tanzi. et al. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SANTANA, Juliana Silva. KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 06 mar 2022.

SANTOS, Eliane Santos de Sousa e. **O ensino da língua inglesa no Brasil.** *In: BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v.1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SILVA, Eliane de Souza. **Alfabetização e letramento numa escola do campo.** Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/986-0.pdf. Acesso em: 12 de mai. 2021.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil.** Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 de mai. 2021.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio.* Volume VII. Número XXVI. Jul/Set 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

VANIN, A. Língua, cognição e cultura. **Letrônica.** Porto Alegre, v.2, n.1, p. 42-59, 2009.