

RESSIGNIFICANDO O ENSINO (DESCONTEXTUALIZADO) DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: LETRAMENTOS, ENGAJAMENTO E SUBJETIFICAÇÃO

Lívia Fortes¹

RESUMO: Este artigo busca debater o ensino de língua inglesa na escola pública pelo viés dos estudos de letramentos na atualidade diante da urgente demanda por ressignificações acerca de sua prática para além das tradicionalmente reconhecidas abordagens estrutural e instrumental. Nesse sentido, advoga-se por um ensino contextualizado e, portanto, mais engajador, pelo uso de recursos didáticos e textos que sejam mais representativos das práticas de linguagem empreendidas pelos aprendizes em suas interações cotidianas. Defende-se, portanto, que essa aproximação possa auxiliar alunos na percepção de si mesmos e de suas realidades incitando-os a problematizar e transforma-las por meio das leituras de mundo, pela expansão de seus reportórios, pelo exercício de cidadania ativa e pelo desenvolvimento de sua capacidade de agência, o que tenho defendido em termos de uma educação subjetificadora. Os dados aqui apresentados apontam para um ensino descontextualizado com foco em estruturas que pouco remetem a práticas sociais de uso de linguagem e que pouco contribuem para a expansão interpretativa dos sujeitos aprendizes do contexto investigado, sujeitos esses que, em maioria, se mostravam apáticos, desinteressados e bastante indisciplinados durante suas aulas de inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Engajamento. Língua Inglesa. Subjetificação.

ABSTRACT: This article seeks to discuss English language teaching in the public school based on recent literacy studies in the face of the urgent demand for re-signifying its practice beyond the traditionally recognized structural and instrumental approaches. In this sense, we advocate for contextualized and, therefore, more engaging practices through the use of resources and texts that are more representative of the language practices undertaken by learners in their everyday interactions. It is argued, hence, that this approach can help students in their perception of themselves and their realities by encouraging them to problematize and transform them by reading the world, by expanding their repertoires, by exercising active citizenship and the development of agency, which I have defended as subjectification practices. The data presented here points to decontextualized teaching practices focusing on structures that do not necessarily refer to the social practices performed by contemporary learners and which contribute little to the interpretative expansion of those subjects, who, in their turn, were mostly apathetic, disinterested and quite undisciplined during their English classes.

KEY WORDS: Literacies. Engajement. English. Subjectification.

¹ Professora adjunta no curso de Letras-Inglês do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lifortes2011@hotmail.com.

Introdução

O ensino de língua inglesa na escola pública (EP) brasileira tem sido foco de diversos trabalhos acadêmicos que, na tentativa de compreender seu funcionamento e reafirmar sua relevância social, buscam desconstruir o que se tem compreendido como o “Discurso do Fracasso” do ensino de inglês (LIMA, 2011; FORTES, 2017; SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012; ASSIS-PETERSON; COX, 2007) bem como sugerir novos caminhos pautados em práticas que ultrapassem seu foco estrutural, por vezes instrumental, e sua ainda incompreendida função educacional. Partindo, portanto, do pressuposto de que é preciso repensar, desconstruir, ressignificar práticas de ensino de línguas baseadas prioritariamente na aquisição de habilidades e conteúdos supostamente neutros, ou na ideia do ensino de língua inglesa para fins essencialmente integrativos, instrumentais ou comunicativos, penso que pedagogias de Letramentos podem se constituir em um desses caminhos rumo a uma educação mais crítica, a qual tenho chamado de subjetificadora (FORTES, 2017). Entendo que o mundo hoje, mais do que nunca (!), precisa de cidadãos críticos e agentes que questionem a realidade à sua volta, se preocupem com ela e desejem transforma-la. Acredito também que esse processo pode/deve se originar na escola, pela leitura e interpretação crítica de textos, pela valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos e pelo debate acerca das ideologias que estão a permear os discursos que circulam dentro e fora da sala de aula. Mais ainda, acredito que tudo isso possa acontecer na aula de língua inglesa.

Buscando tais ressignificações, no final dos anos 90 o New London Group (2000) reuniu pesquisadores e acadêmicos interessados no estudo e na compreensão das novas práticas de linguagem que se originavam à época, bem como em ‘novas’ propostas pedagógicas que dessem conta dos avanços tecnológicos e da crescente interação entre culturas e práticas sociais locais e globais. Decorrente do exercício subjetivo de engajamento com tais formas de comunicação e aquisição de conhecimento e do desenvolvimento de postura crítica e cidadã para o mundo globalizado, a educação defendida por eles e pautada em “novas” práticas de letramento assume papel primordial no consequente desenvolvimento de novas formas de cidadania, diferentes daquelas tradicionalmente relacionadas a valores cívicos, patriotas, comumente acríticos e pouco problematizadores. Isso, para o New London Group e seus acadêmicos, é o que define e o que deve pautar os estudos sobre Letramentos na atualidade bem como a educação para os ‘novos’ tempos e para o exercício de cidadania protagonista e ativa, culminando então, num processo de aceitação e convívio com as diferenças e valorização de

subjetividades. Menezes de Souza (2011a, p. 290), bem como outros acadêmicos inscritos nessa ‘nova’ tradição de estudos de Letramentos, também enfatiza a dimensão da agência² ao afirmar que “ele [o aprendiz] não é somente aquele ser que recebe – os nossos aprendizes são agentes, fazedores”.

O presente artigo tratará do ensino de inglês em uma escola pública da rede estadual do estado do Espírito Santo tendo como base uma pesquisa-ação crítico colaborativa³ (PIMENTA, 2005) fundamentada nos pressupostos dos Letramentos como já introduzido acima. A referida pesquisa analisou práticas de sala de aula de uma turma de ensino médio com foco no engajamento de seus aprendizes em um contexto onde o desinteresse e a indisciplina eram bastante visíveis e sintomáticos do pouco engajamento por parte daqueles alunos. Tratarei aqui de uma questão que, ao meu ver, tem contribuído para esse cenário não somente no contexto pesquisado, mas que também venho observando por meio de experiências mais recentes com o PIBID-UFES Letras-Inglês, muito embora essas últimas ainda sejam incipientes e não tenham sido sistematizadas em forma de novos estudos. Assim, o debate aqui empreendido argumentará em favor de um ensino mais contextualizado e engajador, que, segundo as pedagogias de Letramentos aqui defendidas, busque fazer uso dos conhecimentos e dos cotidianos dos aprendizes da escola no intuito de ajuda-los a se perceberem na coletividade por meio dos Discursos que circulam ainda mais fora do que dentro da escola, fazendo-os reconstruir suas visões de mundo e de si mesmos por meio de práticas de ensino menos abstratas, estruturalistas e instrumentais. Os dados que serão apresentados e debatidos mais adiante foram gerados no ano de 2015 a partir de observações de aula, notas de campo e conversas com os alunos da Turma 12.

Os letramentos e a nova aprendizagem

Na introdução da obra *‘Multiliteracies – Literacy Design and the Design of Social Futures’*, organizada por Cope e Kalantzis (2000), uma compilação de textos e argumentos defendidos pelo *New London Group* sustenta o argumento em favor do ensino de inglês como

² O conceito de agência que subjaz as pedagogias de letramentos alinhadas a esse trabalho reflete a visão de Monte Mór (2013) que sugere que ao despertar para a percepção social e para diferentes formas de se construir conhecimento por meio de habilidades críticas, o sujeito deve se engajar na produção de novos sentidos, que, por sua vez, contribuirão para o exercício de cidadania ativa, para a expansão de seus horizontes sociais e, consequentemente, para a ampliação de sua capacidade de agir no mundo.

³ Esse trabalho apresenta um recorte de minha pesquisa de Doutorado intitulada “Ser ou não Ser: Questões de Subjetividade e o Ensino de Inglês na Escola Pública”, defendida em Outubro de 2017, tendo sido orientada pela Profa. Walkyria Monte Mór, da Universidade de São Paulo (USP) e fomentada pela Capes (Bolsa DS).

prática de letramentos múltiplos, ou melhor, multiletramentos, fundamentados na multiplicidade e na integração de várias formas de produção de sentido provenientes do contato e do uso que se faz das diversas formas de tecnologia de informação e de comunicação (internet, canais de televisão, e-mail, chats, redes sociais, etc.) em suas mais diversas mídias (hipertextos, textos escritos em papel, em editores de texto, textos orais, imagens, filmes, etc.). Um segundo argumento em favor de uma formação linguística pautada nos multiletramentos é relacionado à enorme diversidade cultural e conectividade global às quais estamos expostos e com as quais já convivemos de maneira cívica, profissional e pessoal, ao mesmo tempo em que precisamos cada vez mais exercitar o respeito e a compreensão do outro em sua origem. A exemplo disso, a língua inglesa, por sua natureza e pelo status que adquiriu com o passar dos anos, especialmente em decorrência da globalização, nos permite ter contato com novas e diversas culturas ao mesmo tempo em que a aprendemos e usamos, sendo esse um exercício de constante aceitação e convívio com diferenças, subjetividades e modos de vida que não os nossos, mas, que em muito podem nos influenciar. Visto dessa forma, o ensino e a aprendizagem de inglês assumem função primordial na formação acadêmica, profissional e, até mesmo emocional de aprendizes do ensino regular, especialmente quando os temas levados e discutidos em sala são explorados nesse sentido. Tais temas podem trazer os aprendizes para a reflexão, bem como para a consciência das múltiplas identidades com as quais estão em constante negociação por meio da tecnologia, ou, simplesmente, pela interação cotidiana com textos e conhecimentos que por eles circulam, bem como pela interação com seus colegas, suas comunidades, seus familiares, e, por que não, consigo mesmos.

Abordagens e práticas de letramentos não são, no entanto, um tema recente em debates educacionais. No Brasil, por exemplo, estudos sobre alfabetização e leitura já fazem uso do termo e de noções de Letramento desde os anos 80, quando as ideias de Paulo Freire ressurgem no país, tendo essas ideias também influenciado noções de letramentos sociais defendidos pelos teóricos dos Novos/Multiletramentos. Segundo o *New London Group* (2000), as principais noções de Letramento tradicionalmente se baseavam em dois modelos: o tradicional e o moderno. No primeiro os estudos enfocam concepções de linguagem formais, monolíticas e essencialmente baseadas em regras e padrões legitimados por gramáticos e pela leitura de textos canônicos. Já no segundo modelo existe a preocupação com a sociedade cultural, linguisticamente diversificada e globalizada que se inter-relaciona por meio dos textos plurais e híbridos que hoje circulam pelos mundos real e virtual. Outras possibilidades de interpretação desses modelos fazem uso de termos como letramento “fraco” e “forte”, “individual” e “social”,

(SOARES, 2010) ou letramento “autônomo” e “ideológico” (STREET 1984, apud SOARES, 2010).

Entretanto, é possível expandir essa dualidade ao identificar os estudos sobre letramentos em três momentos mais marcantes. De acordo com Monte Mor (2014), na primeira geração de estudos intencionava-se compreender o processo de ensino e aprendizagem de códigos escritos e das tecnologias que serviriam primeiramente para registrar a fala, as culturas e civilizações construídas por textos orais ou imagéticos. Numa segunda geração, a partir das noções de Paulo Freire, a leitura do mundo começa a fazer parte das preocupações de pesquisadores, linguistas e educadores, uma vez que o acesso ao código escrito não significaria a imediata compreensão do universo em volta do aprendiz ou do leitor, e, sendo assim, pouco sentido poderia se fazer de um ensino que não levasse em consideração a vida, a sociedade, a cultura e as experiências de mundo no processo de aprendizagem desse código, ou seja, da leitura, e mais ainda, da leitura do mundo.

Avançando para os dias de hoje, diante de novas demandas sociais provenientes do processo de globalização, do crescente acesso às tecnologias de comunicação e com as novas formas de escrita e leitura de hipertextos ou textos multimodais, Monte Mor (2015) identifica uma outra geração de estudos de letramento que surge com o objetivo maior de repensar a educação, o ensino de línguas e as pedagogias empregadas em processos de aquisição de linguagem, de uso de tecnologias e de construção de cidadania ativa em contextos locais e globais onde interagimos e vivemos por meio de processos de construção de sentidos mediados pelas novas tecnologias ou, por variadas formas de linguagem que não somente a escrita. Dessa forma, o que antes era visto e ensinado como leitura e interpretação de textos (essencialmente escritos) buscando-se o sentido dado pelo autor, hoje deve promover a expansão interpretativa dos sentidos (MONTE MOR, 2012), das ideias e dos conhecimentos apresentados e defendidos em textos diversos, promovendo rupturas, ampliando horizontes e possibilidades interpretativas dos sujeitos aprendizes da escola, sem que os mesmos “tenham que apagar ou deixar de lado suas subjetividades diferentes” (COPE; KALANTZIS, 2000, apud MONTE MOR, 2012).

Também para Monte Mor (2010) essas novas formas de escrita e leitura de textos multimodais possibilitam maior agência dos interlocutores pois não se limitam somente a comunicar ideias, mas a promover o engajamento dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, o que difere bastante das concepções de leitura e escrita compartilhadas nas gerações de letramentos anteriores que previam a decodificação e o registro de textos escritos e orais no primeiro momento e, no segundo, a leitura do mundo ainda mediada pela linguagem e por textos

essencialmente escritos. Nessa mesma esteira, Knobel e Lankshear (2007) defendem o que chamam de abordagem sociocultural para os estudos e as pesquisas sobre letramentos, perspectiva esta que emprega o conceito de construção de sentidos (*meaning-making*) como crucial para a expansão interpretativa e para a atualização de noções de Letramentos uma vez que, para esses autores, a compreensão e a produção de textos devem ser sempre orientados pelas variáveis contextuais, pragmáticas e subjetivas reveladas pelos participantes de qualquer interação ou fenômeno linguístico, em suas mais variadas formas de expressão.

Portanto, se tomarmos como objetivo uma educação multicultural e, portanto, atenta à multiplicidade e à pluralidade dos sujeitos dentro e fora da escola, pautada em práticas de letramento múltiplas, críticas e agentes que demandem o uso da língua inglesa de maneira consciente e cidadã, é pertinente pensar que educadores dessa língua devem, mais do que nunca, refletir acerca de seu papel enquanto participantes e ‘regentes’ das interações, da linguagem e da comunicação na sala de aula. Ao defenderem o que chamam de “Nova Aprendizagem” para os “novos tempos” Kalantzis e Cope (2008) a definem como agendas para o futuro da educação linguística que definirão novas prioridades, novos sentidos, novas sensibilidades e razões, onde qualquer resposta ou proposta mais específica deve, primeiramente, levar em conta as contingências locais, que, por sua vez, devem demandar respostas deliberadas e propositadas. Tal proposta educacional será debatida nos parágrafos que seguem enfatizando questões de engajamento e interesse, tão essenciais para a presente discussão.

Engajamento e Interesse

Ao defender uma educação pautada no ensino e na prática de letramentos múltiplos e que, por sua vez, acolha as subjetividades, identidades, linguagens e os cotidianos dos aprendizes da escola básica, Rojo (2012) contrasta duas conhecidas abordagens de ensino baseando-se em Lemke (1994), contrapondo a abordagem tradicional/curricular à abordagem interativa/colaborativa. Percebe-se que essa segunda se alinha claramente à noção de *design* debatida acima uma vez que a abordagem interativa pode tornar o processo educativo mais próximo da realidade e aberto às subjetividades dos sujeitos nele envolvidos, aproximando-se do que Kalantzis e Cope (2008) conceituam como *lifeworld*⁴, entendido, por sua vez, como um conjunto de hábitos, comportamentos, valores e interesses implícitos no funcionamento de indivíduos, concebido e vivenciado de forma também implícita pela naturalização da origem

⁴ O termo cotidiano poderá, por vezes, substituir “*lifeworld*” em alguns trechos desse trabalho, como sinônimos.

daquilo que o compõe. Dessa forma, quando introduzidos a práticas de aprendizagem formais, os sujeitos da escola acabam se assujeitando a conteúdos e dinâmicas que deveriam exigir consciência e pensamento crítico de sua parte. E assim se impõe um dos principais desafios da educação formal, desafio esse que deve permitir que aprendizes se engajem e expandam as experiências que formam seus *'lifeworlds'*, ou seja, permitindo-os o acesso e a crítica aos discursos e práticas sociais dominantes (ou não) que moldam suas subjetividades, bem como às subjetividades que moldam tais discursos, encurtando assim a distância entre o cotidiano dos alunos e o discurso da educação formal (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 138), seguindo o argumento de Lemke abaixo

[...] as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores... na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam (LEMKE, 1994, apud ROJO, 2012, p. 21).

Não se trata, portanto, de ignorar conhecimentos legitimados e já praticados ou ensinados na educação formal, mas, sim, de situá-los e expandi-los a partir das vivências cotidianas dos alunos, bem como de questioná-los e ressignificá-los. Lemke (2010) entende que a educação formal deve se preocupar com a iniciação da criança em comunidades, e principalmente, em práticas de letramento genéricas e especializadas, lançando mão de novas tecnologias de informação, novas práticas comunicativas e novas redes sociais que habilitem práticas educativas, colocando em xeque pressupostos que embasavam paradigmas mais antigos ou anteriores. Ao descrever os dois *'modelos'* de educação formal mencionados acima, o curricular e o interativo, o autor relaciona o primeiro a conteúdos “estáticos e altamente generalizáveis”, que geralmente não são escolhidos pelos alunos ou que pouco sentido fazem para eles. O segundo, por outro lado, é mais flexível e envolvente, já que seu propósito inicial é fazer alunos se engajarem e interagirem com o conhecimento que os mesmos julgarem relevante e útil para seu aprendizado e seu desenvolvimento, fazendo com que se sintam mais autônomos e proporcionando-lhes mais oportunidades de exercício de agência. Ao defender o paradigma interativo, Lemke reforça seu desejo por uma educação crítica em que aprendizes

[...] sabem as coisas que querem saber e [...] sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e a pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. (LEMKE, 2010, p. 470).

Dessa forma, o socioconstrucionismo de Vygotsky (1980) também se estabelece como fundamento teórico para a aprendizagem interativa ou transformadora ou para o que Kalantzis e Cope (2008 p. 206) propõem enquanto “Nova Aprendizagem”. Nessa perspectiva, o mundo

social e as interações dele advindas não são ignorados uma vez que se almeja incluir e engajar os aprendizes de maneira significativa, entendendo a linguagem não somente como uma ferramenta de comunicação, mas como “um recurso conceitual para representar o mundo e a si mesmo numa dinâmica de construção de sentidos” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 206). Segundo Vygotsky (1980), a capacidade de estruturação do pensamento se fundamenta e se constrói na/pela linguagem, evoluindo de operações complexas para as conceituais, sendo as habilidades cognitivas construídas pelas disposições⁵ e potencialidades do indivíduo advindas de seu meio social e das relações que nele se dão. É preciso, portanto, que o ambiente favoreça tais pré-disposições e que a aprendizagem aconteça de forma situada em práticas sociais pois, “se a cognição é social, então as formas mais poderosas de aprendizagem não podem ser individuais” (KALANTZIS; COPE, 2008, P. 209). Dessa forma, quando a escola não está atenta para o fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente subjetivo e sempre situado, e que esse pode ser um processo único para cada aprendiz, Vygotsky adverte que o ensino direto de conceitos que não levem em consideração as funções cognitivas do aprendiz e sua maturidade corre o risco de cair em “verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (VYGOTSKY, 1980, p. 104). Sobre tal afirmação, Kalantzis e Cope (2012) estressam o fato de que, sem dúvida, uma das maiores falhas do ensino tradicional é o ensino de definições e regras abstratas, dificilmente compreendidas e interiorizadas pelos aprendizes por causa da enorme distância entre suas práticas e discursos e o mundo a sua volta. Para eles a “estranheza da escola” pode justificar o insucesso e o fracasso de seus aprendizes

[...] porque o discurso da sala de aula é tão diferente do senso comum da criança, é papel do professor auxiliar os alunos a recontextualizar, a ativamente construir contextos em suas mentes. O estranho caráter do discurso da sala de aula em geral se dá em paralelo, linguística e intelectualmente, às peculiaridades dos letramentos... A representação do mundo pela escola é intrinsecamente função das pedagogias de letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 340).

Retoma-se assim o debate sobre a natureza social da linguagem e sua importância para o engajamento uma vez que sem ele (o engajamento no e pelo discurso), não se pode agir criticamente sobre o mundo e muito menos sobre indivíduos, sendo essas condições primárias para a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico e cognitivo em geral. Gee (2004) refere-se ao “buraco negro do jargão” da linguagem acadêmica que da forma como é trabalhada nas

⁵ Tradução do termo “*affordances*” usado por Kalantzis e Cope (2008, p. 206).

escolas não consegue engajar ou seduzir os aprendizes. Também enfatiza o argumento de que conhecimentos abstratos e novos podem ser introduzidos por formas de uso de linguagem mais próximas dos cotidianos dos aprendizes por meio de experiências baseadas em simulações que os façam compreendê-los ao mesmo tempo em que agem por meio das práticas simuladas em sala, ou ainda, no meio virtual.

Ao defender a ideia do sentido como algo compartilhado e construído coletivamente, no passo-a-passo da interação, como algo que nunca “repousa na mente” do falante, do especialista ou em dicionários, do interlocutor ou do signo em si, Gee (2012, p. 21) reitera a necessidade do mesmo ser negociado dentro de contextos e práticas sociais específicas nas quais a comunicação e a linguagem acontecem. Dessa forma, é natural que surjam conflitos de interesses, muitas vezes motivados por relações de poder, especialmente quando a linguagem da sala de aula exclui as subjetividades e identidades de seus aprendizes, quando a escolha por materiais e recursos é imposta pelo professor ou pela instituição, ou quando tais escolhas não representam as práticas sociais de uso de linguagem que acontecem fora dos muros da escola “Os significados estão fortemente enraizados na negociação entre práticas sociais e interesses diversos de falantes que buscam ou que compartilham entendimentos e experiências em comum” (GEE, 2012, p. 23). Ainda para o autor, é preciso que a escola faça uso dos repertórios e modelos culturais presentes nos Discursos⁶ dos alunos, não de forma exclusiva, mas, que a partir deles suas vivências e seu conhecimento de mundo sejam ampliados, de forma que os conflitos sejam bem empregados e explorados em experiências significativas de aprendizagem

É trabalho do professor permitir que os alunos se desenvolvam para além dos modelos culturais de suas famílias e lares e aqueles da escola e da cultura dominante. Portanto, práticas escolares de letramento e de linguagem também devem versar sobre como descobrir e construir o mundo de novas formas. (GEE, 2012, p. 110).

Ainda nessa perspectiva crítica de linguagem, discurso e ensino de LI, Kress (2010) teoriza que todo ato comunicativo é “social na sua origem”, e que “a comunicação está embutida em ambientes sociais, arranjos e práticas, [...] é em si mesma uma forma de ação social, [...] é sempre uma resposta de um participante a um estímulo⁷ dado pelo outro participante num evento social” (KRESS, 2010, p. 35). Ele também afirma que um conjunto ou grupo de

⁶ Gee (2012) trabalha com a acepção de Discurso (com D maiúsculo) para designar formas de viver, sentir, pensar, crer, por meio de práticas de uso de linguagem, expandido a noção do discurso (com d minúsculo) como forma de interação por meio de linguagens expressas em textos orais e escritos, mais comumente empregada pelos estudos linguísticos e dos letramentos mais tradicionais.

⁷ Tradução do termo ‘*prompt*’, referindo-se não exatamente ao estímulo psicológico, mas a algo que deve propulsionar (feito uma mola) a comunicação e, conseqüentemente, a construção de sentidos e a interpretação do que se ouve/fala/lê/vê).

estímulos (trans)forma uma mensagem, que, por sua vez, só será interpretada se houver engajamento coletivo guiado pelo interesse dos participantes, ou seja, pelo elo da subjetividade, sendo a construção de sentidos e significados (*meaning-making*) sempre determinada por interesses e processos sócio-históricos e culturais de produção de estímulos e sinais. Na comunicação contemporânea, à qual ele constantemente se refere, a produção de sentidos não ocorre somente por meio da língua, mas, por meio de diferentes formas de linguagem presentes hoje em textos orais, escritos, imagéticos, ou em suas formas híbridas. Mais ainda, a construção de sentidos também é pensada como atividade criativa, sendo o falante um criador de sentidos novos a partir do que compreende da fala e das intenções do outro somado ao conhecimento prévio que constrói seu repertório de experiências em torno da linguagem e do mundo ao seu redor, “Construir sentidos é transformar os recursos que já possuímos para construir sentido, transformar a nós mesmos e nossas culturas” (KRESS, 2003, p.11).

Portanto, a subjetificação – entendida aqui pela inserção do indivíduo em um mundo velho por meio de suas interpretações e significações únicas e, por vezes, inéditas (BIESTA, 2010), ou pela noção Arendtiana de ‘novos inícios’ – dialoga bem com as teorizações de Kress, Gee e Kalantzis e Cope, dentre outros teóricos dos Letramentos. A educação subjetificadora da qual trata Biesta (2010; 2013) e na qual tenho ancorado meus argumentos em torno de uma educação de línguas mais crítica (FORTES, 2017) pressupõe que é preciso expandir os objetivos da educação formal para além da qualificação (ensino de conteúdos curriculares, desenvolvimento de habilidades e competências) e da socialização (inserção do aprendiz em tradições, normas e funcionamentos sociais). Nesse sentido, ao permitir que aprendizes reajam de maneiras únicas, críticas, e plurais aos conteúdos e Discursos que circulam na sala de aula, estamos a praticar um ensino subjetificador, ensino esse que só será possível se a linguagem da sala de aula fizer sentido e se seus aprendizes forem encorajados a ressignificar o conhecimento nela trabalhado, e portanto, a realidade a sua volta.

Ao defender a comunicação como dimensão essencial da educação formal, Biesta (2010, 2013) reitera noções de engajamento e interesse fundamentais para uma educação mais democrática e subjetificadora uma vez que, segundo ele, qualquer entendimento só resultará da participação interessada daqueles envolvidos na ação educativa, e, portanto, comunicativa. Dessa forma, Biesta ressalta o fato de que na escola muitas vezes os significados trabalhados não são representativos de práticas sociais empreendidas pelos aprendizes, sendo, portanto, demasiadamente abstratos e pouco interessantes, dificultando a construção de sentidos por parte dos mesmos, e portanto, sua capacidade de agir no mundo; e vai além, afirmando com certa

ironia que “A ideia de que se aprende por práticas sociais empreendidas pelos aprendizes da escola pode ajudar a compreender porque o currículo oculto é tão eficiente – e normalmente muito mais eficiente do que o currículo oficial.” (BIESTA, 2013, p. 32).

Ensino descontextualizado

Durante o período de observação de aulas junto a uma turma de ensino médio de uma escola pública (EP) em um município da Grande Vitória, ES, foram presenciadas várias situações em que a língua inglesa foi trabalhada de maneira primordialmente estrutural, abstrata e descontextualizada, ressoando o que Kalantzis e Cope (2008) chamaram de “estranheza da escola”. O termo já mencionado acima denota práticas de ensino e de linguagem que fazem pouco sentido para aprendizes por se distanciarem de seus repertórios e de suas vivências cotidianas, ou, simplesmente porque alunos podem não conseguir lidar com tamanha abstração ou complexidade. Por vezes, tal abordagem se dava para revisar conteúdos de prova ou de avaliação, tendo também sido usada em uma atividade de compreensão oral (*listening*) que tinha como objetivo principal revisar formas verbais no passado simples.

A primeira situação a ser analisada refere-se a uma aula de revisão das formas verbais do Imperativo (*Do's and Dont's*) e dos Presentes Simples e Contínuo/Progressivo. Apesar de contar com uma boa apresentação de *powerpoint*, caracterizando certo cuidado e preparação por parte do professor, onde se projetava o conteúdo a ser revisado, nessa aula pouca ênfase foi dada à língua em uso e a práticas de linguagem socialmente situadas que pudessem auxiliar na compreensão daqueles conteúdos e da realidade à qual eles podem representar. As estruturas foram, portanto, revisadas com foco na forma e em suas funções comunicativas, mas não chegaram a ser exercitadas em contextos mais significativos ou como práticas sociais. Alternativamente, entendo que a estrutura gramatical do Imperativo poderia ter sido estudada e usada para trabalhar, por exemplo, a reflexão acerca de comportamentos “desejáveis” ou “apropriados” para o ambiente escolar e para aquela turma extremamente desengajada e indisciplinada, pela aceitação ou pela crítica a eles, de forma a (des)construir algumas noções ou se apropriar de outras como incita a noção de (*re*)*Design* supracitada.

Quando passou à revisão das formas no presente, o professor fez uso de verbos que, aparentemente, foram escolhidos de maneira aleatória, e que não pareciam representar a realidade ou os interesses e as subjetividades dos alunos naquele dado momento. Assim, ao invés de usar verbos como *study*, *swim*, *dance*, *work*, o professor poderia ter escolhido, talvez,

verbos que representassem algumas das ações que estavam em curso naquele dado momento como *talk, pay attention, annoy, disturb, misbehave, teach, learn, listen*, buscando aproximar, mesmo que minimamente, o conteúdo revisado ao contexto social imediato, buscando também o engajamento pelo interesse e pela subjetividade de seus alunos, tornando a experiência de sala de aula um pouco mais significativa. Nota-se ainda que, nesse dia específico, por estarem revisando conteúdos de prova, os alunos permaneceram focados, aparentemente engajados na fala do professor por mais tempo, demonstrando certo interesse pela aula provavelmente por ela anteceder a avaliação, confirmando o caráter disciplinador e regulador da mesma enquanto instrumento de coerção e punição (FOUCAULT, 2004), ou reforçando relações de poder desiguais e opressoras (NORTON, 2010) significativas na construção das identidades dos aprendizes da escola.

O cenário descrito acima, bem como as práticas que o acompanham remetem ao paradigma da curricular debatido por Lemke (2010) ou ao que Kalantzis e Cope (2008) descrevem como Educação Didática. Essa abordagem é pautada pela centralidade da fala do professor, que por sua vez, tende a ser o (único) detentor do conhecimento naquele ambiente; pela natureza dos conhecimentos linguísticos trabalhados com foco na forma, na estrutura e na abstração; pela homogeneização dos processos de construção de sentidos e da própria linguagem; e, acima de tudo, pelo caráter disciplinador e normalizador da avaliação que estava por vir, e que, por isso, muito contribuiu para a atenção por parte dos alunos.

Tal contexto também remete ao que Gee (2013) chamou de “buraco negro do jargão da escola” onde as práticas de linguagem, bem como sua aprendizagem, não representam os cotidianos de seus aprendizes, falhando em contribuir para a expansão dos sentidos já construídos e cristalizados acerca da língua inglesa e de sua aprendizagem, da sociedade e dos fenômenos que estamos a vivenciar com a globalização e com a ‘tecnologização’. Nessa dinâmica, pouco se contribui para a resignificação de experiências e, portanto, para a expansão dos habitus interpretativos dos alunos (MONTE MÓR, 2008), dificultando assim a aceitação de novas (ou outras) formas de pensamento, a problematização de discursos e a emergência de subjetividades, por sua vez essenciais aos propósitos da educação crítica e subjetificadora.

Uma outra situação também relacionada ao ensino e à prática de estruturas pouco contextualizadas aconteceu numa aula em que uma música foi utilizada para revisar o Passado Simples, assunto esse que já havia sido iniciado há cerca de três aulas. As regras de terminação com o sufixo –ED para verbos regulares foram revisadas usando os verbos: *work, like, play, study, open, stop* e a turma nesse dia parecia bem focada e engajada com o conteúdo gramatical.

A música usada foi “Paradise”, do grupo *Coldplay* e a tarefa consistia em encontrar os verbos no passado que apareciam na música, preferencialmente os regulares. A música foi tocada enquanto uma imagem fixa (não um vídeo clipe) era projetada. A letra da música também foi projetada e os alunos pareciam bem conectados, interessados e, em silêncio, realizaram a tarefa. Ainda assim, muitos alunos não tinham cadernos, livros, canetas ou lápis em suas mesas, alguns permaneceram a aula inteira com suas mochilas nas costas, da mesma forma como entraram na sala de aula. Os meninos do fundo jogavam cartas.

A música foi usada somente para expor os verbos no passado. Sua letra não foi lida, sua ‘história’ não foi contada, e nem seu vídeo clipe assistido. Uma apresentação de *powerpoint* lembrava das regras de acréscimo do sufixo –ed e listava alguns verbos para serem alterados: *call, stay, live, try, stop, open*. As regras de ortografia baseadas nas sílabas tônicas foram mencionadas e, assim, a turma continuava bem concentrada. Ninguém formou frases ou tentou usar os verbos em contextos mais comunicativos ou significativos, mesmo tendo sido a música um possível recurso contextual, que, infelizmente, não foi explorado ou interpretado. Após revisar a forma dos verbos, o professor falou das expressões de tempo geralmente usadas com o Passado Simples: *ago, last, past, yesterday, the day before, in + year*. Os slides seguintes mostravam a forma negativa *didn't* e nesses dois slides o verbo *study* foi usado junto com uma lista dos pronomes pessoais. A maioria dos alunos permaneceu atenta.

Nessa fase do estudo, era de praxe que alguns dos alunos que haviam se disponibilizado a participar da pesquisa dessem breves depoimentos acerca de suas experiências durante as aulas. Esses alunos geralmente se voluntariavam, não tendo sido apontados por mim e nem pelo professor. O objetivo desses momentos era basicamente buscar uma aproximação com os alunos de forma a conversarmos acerca dos procedimentos, temas, recursos, tarefas, etc. usados na aula, buscando também acessar suas opiniões acerca de algumas das práticas de ensinar e aprender desenvolvidas em sala. Voltando, portanto, à análise da aula descrita acima, os alunos entrevistados após ela se manifestaram positivamente com relação à mesma, acreditando terem aprendido mais do que normalmente aprendiam uma vez que a música fez com que a turma se voltasse mais para a atividade em curso e para a proposta de tarefa apresentada pelo professor. No trecho abaixo, bem como nos demais que serão apresentados mais adiante, P representa a fala da pesquisadora, enquanto que as outras iniciais representam as falas dos (das) aprendizes

P: Então, hoje a aula foi basicamente a música e o quadro... os recursos que o professor usou foram a música e o quadro que tinha o mesmo conteúdo do projetor. O que vocês acharam da aula de hoje?

D: eu gosto de aula assim!

P: você gosta de aula assim?

H: a aula hoje... parece que a aula foi... tiveram mais alunos prestando atenção na aula do que...

P: também achei. Por que vocês acham?

D: Chama mais atenção... eu acho, tipo assim, o professor X. sempre faz isso com a gente... pras turmas dele ele sempre faz igual ao que ele fez hoje... ele traz música. No primeiro trimestre ele trouxe uma música... teve uma matéria lá que a gente estudou e ele gravou lá no Youtube... eu acho melhor porque tipo... a gente consegue aprender mais porque não fica aquele trem chato dele lá explicando... Inglês, como a gente sabe que na escola ele não é tão assim... igual nas outras escolas particulares e tudo... e os próprios professores falam bem dele porque nunca viram professor igual a ele... porque a maioria ensina só o verbo to be e ele não... ele pelo menos tenta ensinar... é mais por desinteresse dos alunos mesmo... e assim, ele sempre faz esses trem (sic) diferente que eu acho melhor pra fixar na mente da gente... a gente tá cansado de ficar aqui ouvindo aquelas explicação (sic) de inglês...

H: ele interage mais com a gente...

D: ele interage mais com a gente mesmo... ele traz música, ai a gente grava, aprende... ele sempre está revisando também o que já ensinou... é bom

O aluno D se declara bastante satisfeito com a dinâmica da aula, especialmente por ela tê-lo engajado e pelo professor ter buscado uma interação maior dos alunos, saindo do âmbito do *to be* e fazendo com que a aula fosse mais divertida. Diz que o professor faz uso desse recurso mais vezes durante o ano e pensa que a música também ajuda a aprender mais. Outra aluna também fala da interação do professor com os alunos, mesmo não tendo sido visível que alguma mudança substancial na interação tenha acontecido, notando-se apenas uma maior atenção e engajamento por parte dos aprendizes. O que foi possível constatar foi que o recurso da música foi muito bem aceito, aparentemente, por ser um tipo de texto bastante presente no cotidiano dos alunos, por fazer a aula parecer mais diferente e ousada, muito embora a tarefa proposta para o seu uso tenha sido limitada em termos de linguagem e letramentos ressoando o que Jucá (2015) debate como a “lacuna dos objetivos” uma vez que a consciência do papel da linguagem e da leitura não foi enfatizada, nem tampouco lembrada. Assim, concordo com a autora quando aponta para a necessidade de certos questionamentos acerca dos propósitos do ensino de inglês na escola básica tais como “a que lugar se pretende que o aluno chegue com essa atividade, ou seja, o que se espera que ele aprenda?”; “Para que serve aprender essas coisas? Existem relações entre essa atividade e a vida/realidade/cotidiano do aluno? Quais?”; “A atividade proposta abre espaço para que o aluno faça questionamentos, para que se posicione criticamente diante da própria atividade, de si mesmo e das demais pessoas ou questões envolvidas?” (JUCÁ, 2015, p. 108).

Biesta (2015) também reforça a necessidade de pensarmos em questões normativas sobre os propósitos da educação ao defender a ideia da mesma como prática teleológica, ou seja, como um processo que se desenrola, onde é preciso “[...] julgar não somente o impacto de nossas formas de fazer – no sentido amplo da expressão – ou a sua eficiência, mas o seu

potencial educacional” (BIESTA, 2015, p. 79). Assim, enfatiza a necessidade de movermos aprendizes para lugares além dos que já ocupam, lugares imprevistos e que os levem a agir pelo equilíbrio entre as dimensões da qualificação, da socialização e da subjetificação supracitadas, pautadas em questionamentos em torno dos propósitos educacionais, compreendendo a possibilidade de ação dentro e, mais ainda, fora de discursos e padrões já estabelecidos. O autor também levanta a questão de que a educação não deve se pautar somente naquilo que se deve aprender, criticando a excessiva ênfase a conteúdos, tradições e regras ensinados na escola, compreendidos por ele pelo termo “*learnification*”. Tal termo denota a crescente busca pela aquisição de conteúdos, habilidades e saberes julgados indispensáveis para a eficiência e a competitividade de sujeitos no mundo contemporâneo. Não se trata, portanto, de aprender algo novo ou ‘necessário’, mas dos propósitos de se aprender e de onde se aprende, da relação entre o que se aprende, para quem e como, e, acima de tudo, onde os meios sejam constitutivos dos fins que se almeja

“A questão do propósito é a mais fundamental pelo simples motivo que se não soubermos o que estamos a buscar com nossos arranjos e esforços, não podemos tomar decisões sobre quais conteúdos são mais apropriados e que tipos de relações são mais propícias” (BIESTA, 2015, p. 77).

Assim, para além do engajamento afetivo, que não deixa de ser importante numa relação escolar, o uso do recurso didático-textual “música” pode ser também bastante engajador quando, ao ser explorado enquanto texto, conecta os alunos com a realidade a sua volta, especialmente quando consegue fazê-los sentirem-se sujeitos ativos e responsáveis pelo mundo que os cerca, incitando-os a questionar a realidade ao seu redor, bem como a buscar formas de vida mais democráticas e plurais. E é dentro dessa perspectiva que o trabalho de (*re-*)*design* proposto pelas pedagogias de multiletramentos aqui debatidas pode ser possível, pela aceitação de visões e interpretações diversas que, integradas com o conhecimento prévio trazido pelo aprendiz (seu capital simbólico), podem colocá-lo num lugar de produtor e não somente de consumidor de textos e de conhecimentos (COPE; KALANTZIS 2000; KALANTZIS; COPE 2008; ROJO, 2012), fazendo-o compreender o trabalho com linguagem desenvolvido em sala de aula como peça chave para o seu próprio desenvolvimento e de sua identidade.

Pontua-se ainda a questão do preconceito e da crença em torno do lugar ‘ideal’ de aprendizagem de língua inglesa quando D. diz que esse professor se difere dos outros pois ensina mais que o verbo *to be*, como se a realidade das práticas da escola pública se restringisse ao ensino desse verbo, ou ainda, como se esse fosse o objetivo primeiro das aulas de inglês nesse contexto, remontando ao conflito dos objetivos propostos para o ensino de inglês ao mesmo tempo em que desconstrói, de certa maneira, o Discurso do Fracasso do ensino de inglês

na EP. Retomando, portanto, a conversa sobre a aula, pergunto aos alunos entrevistados se gostariam de trabalhar a música pela leitura de seus versos, pelo conteúdo que ela tenta comunicar, extrapolando o uso quase que instrumental que o professor fez dela. Ao sugerir formas de trabalho com a leitura em sala de aula que façam uso de textos multimodais como as letras de música, episódios de séries de TV, filmes e hipertextos, os aprendizes se manifestam positivamente, confirmando que textos representativos da cultura jovem e popular são sempre bem-vindos, muito embora o seu potencial crítico não seja sempre explorado

P: e a leitura do texto da música, assim... o que a música está querendo dizer... a ideia que a música está passando... o conteúdo dela... vocês gostam de fazer exercício de leitura com música?

D: com música eu acho legal! Eu não gosto assim... já tive professor que passa textos gigantes, igual àqueles contos mesmo que a gente lê em português em inglês e a gente tem que ler... a gente vê as letras lá e vai juntando, sem entender você lê, mas de música é diferente porque você conhece a música que o professor tá passando então você vai ter mais ou menos uma noção e você vai aprender...

P: e se ele trouxesse uma música que vocês não conhecessem? Por exemplo de uma banda dos anos 80?

H: dependendo seria legal também...

P: poderia ser legal também...

D: igual música de banda country... essas eu acho legal, banda americana

P: e um outro recurso que não fosse a música pra vocês também identificarem os verbos? Um vídeo...

H: um vídeo seria legal também... o episódio de uma série...

D: ou um seriado...

P: ou uma página da internet?

H: página da internet não acho tão legal não...

D: depende do que vai ser a página, né?

Se para Kress (2010) a atenção está atrelada ao interesse pelo que se ouve, fala ou pelo que se lê, e portanto, de como o sentido é coproduzido e construído por diferentes modos de comunicação, podemos inferir que a falta de atenção ou o desinteresse pelas aulas de inglês na escola pública poderiam estar relacionados com a falta de recursos semióticos ou comunicativos representativos de seus cotidianos e interesses, ou seja, representativos de sua subjetividade? Talvez sim, muito embora a narrativa da aula de revisão apresentada acima também nos leve a pensar que o engajamento se deu naquela ocasião por aquela ter sido uma aula que antecedeu uma prova, ou seja, por mecanismos de coerção e de controle impostos pela avaliação. Concordo com o pensamento de Kress (2003) quando nos alerta para a ideia de que “o escultor precisa saber das potencialidades de seus materiais e recursos para fazer escolhas apropriadas para suas obras”, e numa perspectiva multimodal e crítica da comunicação e da construção de sentidos, perspectiva essa abarcada pela Nova Aprendizagem ou pelas Pedagogias de

Letramentos aqui debatidas, isso seria relativo à escolha de recursos e textos dos mais diversos tipos: orais, escritos, imagéticos, etc., que, acima de tudo, representem as vivências e as demandas dos jovens aprendizes da escola, como sugerido pelo autor

[...] nunca foi tão importante entender o potencial de sentidos dos recursos tão explícita e precisamente quanto podemos; distinguir e esclarecer onde podemos, a cada nível. O escultor deve saber dos potenciais de certos tipos de madeira, daquele tipo de pedra/rocha, dos metais, do silicone e da fibra de vidro. O artista deve saber que recursos se adequarão melhor às demandas de obras específicas para públicos específicos. (KRESS, 2003, p. 24).

Kress relaciona sua afirmação à leitura de textos que hoje encontramos na tela do computador, leitura essa regida pelo princípio da relevância uma vez que nesse meio é possível escolher o caminho que se pretende seguir, podendo esse ser um caminho não linear, pouco regular, estabelecido de acordo com o interesse do leitor, e não necessariamente de acordo com o desejo e os propósitos de quem produziu o texto. Nos lembra que os aprendizes da escola contemporânea podem “facilmente tratar com incompreensão e desdenho o que para eles não faz sentido” (KRESS, 2003, p. 162), especialmente porque, com suas vivências digitais e virtuais cada vez mais abrangentes e corriqueiras, aquilo que não é de seu interesse pode ser facilmente descartado ou substituído por algo mais próximo de seu desejo ou de suas expectativas.

Assim, apesar da constatação de que muitos dos alunos da Turma 12 tenham conseguido se engajar durante as duas aulas mencionadas acima, onde a língua e a linguagem foram tratadas de forma basicamente estrutural, penso que esses alunos poderiam ter tido mais oportunidades de construir sentidos próprios, possibilitando que os mesmos se incluíssem e se percebessem dentro e pelos debates e temáticas iniciados pelas leituras de textos pertencentes ao seu entorno (bem como por aqueles ainda distantes, mas, nem por isso dispensáveis) uma vez que esse é um grande objetivo que se impõe à educação formal. Nesse caminho, língua e a linguagem são entendidas para além da objetividade característica das práticas observadas e debatidas acima, fundamentando, por outro lado, práticas pedagógicas que se aproximem do que tenho defendido como educação subjetificadora.

Apontamentos finais

Conforme defendi neste artigo, pedagogias de letramentos na atualidade devem se embasar na noção de interpretação como construção e negociação de sentidos bem como na ideia de que linguagem e identidade são constituídos dialogicamente. Assim, língua e

linguagem são constituídas socialmente e, por serem influenciadas por fatores externos, não podem ser compreendidas como estruturas sólidas, estáveis e homogêneas. Se assim o são, especialmente na escola regular e em salas de aula de línguas, estamos a consagrar e legitimar valores que pouco podem contribuir para a dimensão subjetificadora da educação formal, especialmente se não buscarmos compreender e desconstruir sentidos objetificados e opressores que pouco contribuem também para a emancipação de nossos aprendizes e para que ajam criticamente no mundo. Não quero dizer que a dimensão afetiva da educação e da relação entre professores-alunos-recursos didáticos não deva ser contemplada, inclusive, entendo-a como essencial para a subjetificação uma vez que ela também pode promover o engajamento e a motivação do aprendiz pela simples atenção ao seu interesse, como aconteceu na aula descrita acima. Defendo que, para além da afetividade, os objetivos educacionais do ensino de línguas, em especial da língua inglesa, sejam também resguardados e praticados, sendo uma visão crítica e sociológica da linguagem e de seus sujeitos fundamental para qualquer proposta educacional pautada em valores de democracia, cidadania ativa, responsabilidade, ética, e aceitação das diferenças, como tenho defendido junto com Biesta (2010)

O que mais importa é a qualidade da subjetificação, por exemplo, o tipo de subjetividade, ou tipos de subjetividade, que são possíveis como resultado de arranjos educacionais e configurações específicas[...]. Qualquer educação que honre seu nome deve sempre contribuir para processos de subjetificação que permitam aos aprendizes tornarem-se mais autônomos e independentes em suas formas de pensar e agir. (BIESTA, 2010, p. 19).

Tenho defendido que os Letramentos, em especial o Letramento Crítico, podem se constituir como possibilidades epistemológicas que fundamentem uma educação subjetificadora essencialmente crítica e transformadora por meio da consciência, também crítica, de que os textos que circulam na escola (e fora dela) são representativos e constitutivos de subjetividades múltiplas e complexas que, por muito foram silenciadas ou oprimidas por verdades científicas, discursos hegemônicos e práticas escolares, por vezes, pouco significativas. Assim, finalizo esse texto resgatando, mais uma vez, o trabalho de Monte Mor (2013b) quando a mesma explora conceitos de crítica ressaltando a noção de ruptura de padrões ou raciocínios e a emergência de crises que possam interromper círculos interpretativos construídos por discursos hegemônicos ou por sentidos herdados sócio-historicamente, reconhecendo o desenvolvimento crítico como uma via de mão-dupla entre a teoria e a prática, a cidadania ativa e a agência, sendo, portanto, habilidade imprescindível a ser trabalhada pela educação, em especial, por propostas educacionais que se pretendem emancipadoras e relevantes para os tempos atuais. Acredito que a partir do momento em que buscarmos, de fato,

romper com o ensino descontextualizado e estruturalista tão característico das aulas de inglês na escola regular estaremos a promover a construção de uma sociedade mais justa e a construir identidades mais condizentes com os desafios da contemporaneidade. Estaremos também desconstruindo o Discurso do Fracasso do ensino de inglês na escola pública, ressignificando e reafirmando, assim, a sua grande relevância para a educação formal e para a formação humana.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, I. P. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Caleidoscópio, Vol. 5, n. 1, p. 5-14. 2007.

BIESTA, G. J. J. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, CO, USA. Paradigm Publishers. 2010.

_____. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO. USA. Paradigm Publishers. 2013.

_____. What is education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. In: *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1. 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000.

FORTES, L. *'Ser ou não ser': questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: FFLCH, USP, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2004. (29ª impressão).

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York & London, Routledge, 2004.

_____. *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. (4ª. Edição). London, UK: Routledge. 2012.

_____. *The Anti-Education Era*. USA: Palgrave MacMillan. 2013.

JUCÁ, L. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBORIERI, D. (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas SP: Pontes Editores. 2016.

KALANTZIS, M. & COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. (2nd Ed). NY: CUP. 2008.

_____. *Literacies*. NY: Cambridge University Press. 2012.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing. 2007.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge. 2003.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London and NY: Routledge, 2010.

LEMKE, J. *Letramento Metamidiático: transformando significados em mídias*. In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010

LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. In: *Interfaces Brasil/Canadá*. Rio Grande, 2008.

_____. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras, *Revista Letras e Letras*. Uberlândia: UFU/ILEEL. 2010. Acesso eletrônico: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>

_____. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. (org.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. Campinas: Ed Pontes. 2012.

_____. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In JUNQUEIRA, E. & BUZATO, M. (Org.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in and out of School*. New York: Peter Lang, 2013a.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013b.

_____. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: Discutindo Paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em Terra de Paulo Freire (Prefácio)*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000.

NORTON, B. The Practice of Theory in the Language Classroom. In: *Issues in Applied Linguistics* 18(2). University of Califórnia. 2010.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: *Educação e Pesquisa*, v. 31. São Paulo. 2005. P. 521-539.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. In: *Muitas Vozes*. v.1, n.1, p. 127-149, Ponta Grossa, MT. 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica Editora. (4^a. edição). 2010.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes. 1980.