

O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora

*Luciana Maria da Silva Figueiredo*¹

Resumo: Este artigo dá ênfase à compreensão do ensino-aprendizagem de língua inglesa como uma prática de letramento e, portanto, social e historicamente situada. Considerando que nenhuma língua existe em um vácuo social, o ensino-aprendizado de uma língua (no caso, o inglês) implica levar em conta questões sociais e políticas. Nesse sentido as práticas de letramento são consideradas em relação às estruturas de poder da sociedade onde se realiza. Como conclusão aponta-se para a importância de que os profissionais da área de educação linguística assumam que suas práticas discursivas estão associadas a visões particulares do mundo (crenças e valores) de grupos sociais e culturais particulares e que, portanto, toda aula se insere em um processo de construção identitária no qual professores e alunos podem, também, se reconfigurar.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo enfatizar a compreensão do ensino-aprendizagem de língua inglesa como uma prática de letramento e, portanto, sócio-historicamente situada. As imagens abaixo ilustram pessoas de diferentes faixas etárias e em diferentes contextos sociais, culturais e históricos envolvidas em práticas de letramento em língua inglesa.² Cabe frisar que a sala de aula figura como apenas uma das possibilidades de engajamento, todavia, vou colocá-la em foco, especialmente no contexto da escola pública brasileira.

¹ Bacharel e Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela UFRJ (1995). Especialista em Língua Inglesa pela UERJ (1997). Possui curso de atualização em língua inglesa e prática docente na Hilderstone College - Broadstairs/England (2004). Mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ (2007).

² Fonte: altavista.com



Isso posto, inicio este dando destaque às questões contemporâneas que permeiam a referida língua estrangeira (LE), bem como a concepção de letramento que sustenta minha perspectiva. Além disso, ao abordar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como uma prática viabilizada na e pela escola, compreendida como agência de letramento, defendo um ato educativo tanto intervencionista quanto híbrido, com vistas a desestabilizar opiniões cristalizadas de alunos e professores, as quais, não raro, circulam em sala de aula.

Assim sendo, faz-se necessário, inicialmente, apontar questões pertinentes à língua inglesa na contemporaneidade para, então, percebê-la na vida social.

2. A língua inglesa no mundo social

Com efeito, saber a língua que ajudou e ajuda a construir o império deixou, paulatinamente, de ser símbolo de status social e passou a ser parte constitutiva da educação básica em nosso país. Esta condição suscita questionamentos importantes quanto ao ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira, já que, saber inglês envolve questões políticas, econômicas, culturais, sociais e, inclusive, a possibilidade de ter acesso a outros discursos. Se, antigamente, tratava-se de aprender a língua do *gentleman*, nos dias de hoje, de acordo com Le Breton (2005:23), ela impõe-se como a língua da inovação:

O inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa. Ele dispõe de um quase-monopólio no setor da inovação tecnológica. Disso resulta um poder de atração junto a todos aqueles – anglófonos ou não – que buscam ascensão social, a começar pelos altos salários e por aquilo que eles possibilitam.

Segundo Luke (2004:92), como a língua do capital:

Afiliada que está ao país mais poderoso do mundo, a língua inglesa é vista por muitos como uma força hegemônica associada ao capital que ameaça e põe em perigo as línguas vernáculas, regionais e nacionais [...] O próprio inglês tornou-se uma forma globalizada de capital que serve como passaporte de entrada em campos sociais e econômicos estratificados.

E, essencialmente, a chamada língua da globalização, visto que cumpre um papel definitivo nesse processo (Blackburn & Clark, 2007; Fairclough, 2006; Luke, 2004). Sem sombra de dúvidas, a relação inglês-globalização comparece, muito freqüentemente, nas práticas discursivas cotidianas e acadêmicas. O geógrafo francês Yves Lacoste (2005:08) argumenta que:

[...] de algumas décadas para cá, o inglês também se propaga no plano mundial como a língua da globalização, bem como a língua da União Européia, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que têm necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais mais “globalizadas” de sua população.

A história, por sua vez, nos conta que, se por um lado, houve a expansão progressiva do inglês como língua de ascensão, de prestígio ou da moda, por outro, a língua inglesa encontra-se, freqüentemente, associada ao neo-imperialismo/liberalismo, à aculturação e à alienação. Na tentativa de questionar o mito criado em torno da língua inglesa como sendo uma língua internacional, Pennycook (2006:90) tece uma consideração, a meu ver, muito oportuna:

[...] é evidente que são gastos muitos recursos em ensino e aprendizagem de inglês, língua que cumpre papel significativo em questões globais [...] O inglês como língua internacional foi criado, promovido e sustentado com vistas a beneficiar o poderio ocidental, o capitalismo global, o mundo desenvolvido, o centro em detrimento da periferia, bem como a ideologia neoliberal.

Na verdade, poderíamos enumerar muitas outras relações com a LE em discussão. Entretanto, somente ressaltarei as mais tematizadas na contemporaneidade. Ademais, por considerar que nenhuma língua existe em um vácuo social, creio que estar envolvida com o ensino-aprendizado de inglês implica levar em conta questões que vão desde o advento do capitalismo na Inglaterra, passando pelo *rock´n roll*, guerra do Vietnã, movimento *black power*, guerra fria, atentados de 11 de setembro e chegando, até mesmo, ao oriente médio. Com efeito, a lista é imensa.

Para ilustrar as questões tematizadas neste artigo, em seguida, apresento o exemplo de uma atividade de sala de aula. Uma turma de alunos de primeiro ano

do ensino médio³, quando questionados sobre quais imagens eles associam à língua inglesa, fizeram a seguinte seleção:



³ Realizei esta atividade com uma turma de primeira série do ensino médio na escola pública federal onde trabalho. A turma era composta por 17 alunos com idades entre 15 e 17 anos e, em sua maioria, advindos de escolas públicas municipais e nunca haviam freqüentado curso de idiomas.

Aproveito as imagens em foco para evidenciar o fato de que - ao contrário do que, muitas das vezes, professores de língua estrangeira insistimos em fazer - os alunos vêm a língua inserida em um universo que extrapola a sala de aula. Em outras palavras, comprometidos que estamos com uma visão de língua como mera representação e, conseqüentemente, um código a ser decodificado, tendemos a limitá-la ao âmbito dos manuais, gramáticas, livros didáticos e correlatos. Conseqüentemente, como indica Moita Lopes (2005a:47), a cognição é descolada da vida social e *“o sujeito dos atos letrados e as práticas sócio-históricas que vive como participante de tais atos não são considerados”*. Os alunos, por outro lado, insistentemente eu diria, trazem a vida social para a sala de aula e são, invariavelmente, silenciados.

As breves considerações feitas até então tiveram a pretensão de inserir a língua estrangeira no mundo social, posto que estou eminentemente interessada em descrever o seu processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado anteriormente, como prática de letramento e este como sócio-historicamente situado. Desse modo, antecipo que as vozes mobilizadas para fundamentar meu argumento não se ocupam em esclarecer o que o letramento é, mas sim explicitar o que o letramento faz (Falabella, B. & Moita Lopes, L. P, 2008). Sendo assim, passo agora a abordá-lo como tal.

3. O ensino-aprendizagem de LE como prática de letramento sócio-historicamente situada

Um dos precursores dos estudos sobre letramentos e autor freqüentemente citado, Street (1995,1984) defende a concepção ideológica de letramento para destacar o fato de que todas as suas práticas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. O pressuposto básico desse modelo, do qual este trabalho é defensor, seria o fato de que as práticas de

letramento mudam segundo o contexto. Nesse sentido, esta forma de entender o letramento se opõe ao modelo autônomo, segundo o qual, o texto seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Endossando esta visão, Blackburn & Clark (2007: 13) sinalizam que os novos estudos do letramento (*NLS - New Literacy Studies*),⁴ sobre os quais não vou me aprofundar, são caracterizados pelo entendimento de letramentos como sendo múltiplos e situados dentro de práticas e discursos que estão sócio-cultural e historicamente situados. Portanto, nunca autônomos ou neutros, mas sempre ideológicos.

Ao fim e ao cabo, este trabalho está fundamentado numa abordagem sócio-cultural de letramento. Stone (2007:50) reitera que uma das grandes contribuições da referida abordagem é:

Reconhecer a relação entre os textos e o contexto em que eles são produzidos e usados. Nesse sentido, as práticas de letramento estão imbricadas em relações sociais mais amplas, tradições culturais, mudanças econômicas, condições materiais e valores ideológicos.

Ao tentar nos fazer entender letramento como prática social, Barton & Hamilton (1998:03), elucidam meu argumento:

Letramento é primeiramente algo que as pessoas fazem; é uma atividade situada no espaço entre pensamento e texto. Letramento não reside apenas nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem apreendidas, assim como também não está só no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas.

⁴ Para aprofundar análise sobre *NLS* consultar estudos de: GEE, J. P. (2007); KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (2007).

Entendo que a citação acima, de certa forma, resume os princípios norteadores da abordagem social do letramento, destacando-o como um *set* de práticas sociais. Além disso, enfatiza ainda que há diferentes letramentos associados a diferentes âmbitos da vida; que as práticas sociais são moldadas por instituições sociais e relações de poder, ocorrendo que algumas se tornam mais dominantes e visíveis ou mais influentes que outras; que as práticas de letramento têm um propósito e encontram-se imbricadas a objetivos sociais mais amplos, bem como a práticas culturais; que letramento é historicamente situado; e, finalmente, que as práticas de letramento variam, mudam e novas formas são adquiridas por meio do aprendizado informal e da construção de sentido.

Somado a essas idéias, outro entendimento importante é reconhecer que os letramentos ocorrem em diferentes contextos e não só na escola (Blackburn & Clark, 2007:19; Stone, 2007:51; Heath, 1983). Entretanto, na presente discussão, estou privilegiando o contexto escolar e, mais especificamente, a sala de aula de LE na escola pública. Levando-se em conta os pressupostos que orientam o meu entendimento sobre as práticas de letramentos, diferentes em função do âmbito da vida social em que ocorrem (Barton & Hamilton, 1998:09), o processo de construção e produção de conhecimento em inglês é compreendido aqui como sendo uma delas. Por conseguinte, ensinar e aprender inglês são práticas sociais, já que:

Atribuem significado aos contextos e, dialeticamente, os contextos atribuem significado à linguagem. Portanto, não há prática sem significado, bem como não há significado fora de uma prática. A linguagem está inserida no contexto da prática humana (Lankshear, C. & Knobel, M. 2007:02).

Com efeito, a visão teórica da qual compartilho traz implicações tanto para a prática de construção de conhecimento em inglês, quanto para a pesquisa na área. Logo, na próxima seção, tratarei das redescrições necessárias, no que tange o ato educativo do professor de língua inglesa.

4. Implicações para o ato educativo: intervir, hibridizar e desestabilizar

Minha experiência como professora de inglês ao longo de quinze anos me informa que professores e, conseqüentemente, alunos de inglês no Brasil costumam ter concepções e atitudes muito colonizadas⁵ no que diz respeito à língua inglesa, seus falantes e sua cultura. Por colonizada, entenda-se a defesa da língua inglesa como mais bonita e difícil que a nossa e, portanto, para cérebros privilegiados; a descrição dos falantes de língua inglesa como educados, mais cultos e inteligentes; e a mitificação da cultura do outro como sendo superior a nossa. Em um outro extremo, onde se situam os politicamente engajados, ela é considerada a língua da alienação política e, como forma de resistência, cabe não aprendê-la. Ou seja, tal atitude seria similar ao que o professor Rajagopalan (2005:140) chama de *rejeição sumária do inglês*. Não obstante, na tentativa de fugir de tal binarismo, interessa sublinhar que, na verdade, estamos tratando de uma língua da qual as pessoas se apropriam para operar no mundo social. Também é verdade que os indivíduos engajam-se nessa prática de formas diferentes, de acordo com seus objetivos, interesses e possibilidades.

Sendo a sala de aula de inglês o nosso cenário, defendo a necessidade de compreendê-lo localmente, no intuito de pensar o global (Blackburn & Clark, 2007; Mignolo, 2000). Dito de outro modo, proponho revestirmos esse cenário de importância para que possamos, ao investir nesse micro-movimento, examinar como o discurso usado por professores e alunos ao interagirem incorpora histórias mais amplas, assim como contextos políticos (Dixson, A. & Bloome, D, 2007:34). Ademais, entendido letramento como ação, faz-se necessário politizar a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a fim de evitar a apropriação típica de países colonizados, abrindo novos caminhos por meio da intervenção, hibridização e desestabilização.

⁵ O pesquisador Luiz Paulo da Moita Lopes problematiza essa questão em seu livro **Oficina de Lingüística Aplicada** (pp 37 – 62), 1996.

Conforme apontei anteriormente, os alunos trazem para a sala de aula um repertório de sentidos, na maioria das vezes, muito cristalizados sobre o que seja aprender inglês e sobre o que essa língua e seus falantes são. Por isso, intervir na prática quer dizer mudar crenças e discursos no repertório de outros, viabilizando a construção de um novo repertório. Sendo mais clara: é de fundamental importância incorporar a nossa prática docente as noções de desconstrução e desaprendizagem, se pretendemos investir em uma prática interventora e, por conseguinte, balançar a rede de repertórios naturalizados pelos alunos (Fabrício, 2008).

De fato, desde o método estruturalista à abordagem comunicativa, como formas de ensinar-aprender inglês, estão fundamentadas em concepções sobre o que é aprender uma língua estrangeira e sobre como as pessoas aprendem. Não vou, absolutamente, me ater a descrever os métodos existentes, visto que a literatura sobre o assunto é bastante extensa e não é o foco deste trabalho. Todavia, me interessa levar em conta o fato de que as políticas educacionais e parâmetros orientadores da educação lingüística em nosso país estão imersos em uma arena de conflitos. Além disso, “os discursos curriculares são híbridos, pois combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo coalizões que dão lugar a determinados consensos” (Matos & Paiva, 2007:192). Ao analisarem o uso do termo hibridismo no campo do currículo, esses autores alegam que:

Nos diferentes níveis e contextos pelos quais transitam os textos das definições e diretrizes curriculares, essas políticas passam por processos de recontextualização; são interpretadas e reinterpretadas continuamente. São possíveis muitas leituras. Seu sentido e significado extrapolam, portanto, a esfera oficial, seja a federal, estadual ou a municipal. E na própria escola passam por processos de recontextualização. Ao nível da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares. As histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. As políticas curriculares

são também recontextualizadas de variadas formas pelos distintos grupos disciplinares (2007:193).

Trago essa citação, porque a mesma traduz a natureza híbrida das práticas curriculares. Contudo, indo na contramão daquilo que a vida social nos incita a fazer, insistimos na busca pelas fórmulas, receitas e manuais ancorados em normas e conceitos essencializados. O filósofo e antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini (1997) descreve diferentes processos de hibridização, nos convidando a enxergar os ganhos daquilo que brota da descoleção, da desterritorialização, da mescla, da mistura, do cruzamento, na fronteira e nas margens. Em suas palavras:

Hoje, todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas **ganham em comunicação e conhecimento** (grifo nosso).

Essa reflexão é de suma relevância no que diz respeito à noção de ensino-aprendizagem de inglês como prática de letramento, tendo em vista que muitos ainda insistem em referendar a dicotomia entre inglês americano e inglês britânico, só para citar um exemplo. Tal visão desconsidera, sobretudo, o fato de que seus falantes nativos estão sendo destronados, na medida em que vivenciamos o incremento de processos de hibridação lingüística, entre outras. Canclini (1997: 347) observa:

Hegemônico, subalterno: palavras pesadas, que nos ajudaram a nomear divisões entre os homens, mas não a incluir os movimentos do afeto, a participação em atividades solidárias ou cúmplices, em que hegemônicos e subalternos precisam um do outro. Aqueles que trabalham na fronteira em relação constante com o turismo, com as fábricas e

com a língua dos Estados Unidos vêm com estranheza aqueles que os consideram absorvidos pelo império. Para os protagonistas dessas relações, as interferências do inglês em sua fala (até certo ponto equivalente à infiltração do espanhol no Sul dos Estados Unidos) expressam as transações indispensáveis em que ocorrem os intercâmbios cotidianos.

Desse modo, endosso a idéia de que o hibridismo, numa perspectiva crítica⁶, representa uma estratégia para potencializar e oportunizar práticas desestabilizadoras, conforme alegam Matos e Paiva (2007:198):

Na medida em que se centra na mescla, percebida em três dimensões: o mesmo, o outro e o terceiro elemento – o novo, o híbrido, em especial na potencialidade, conferida pelos seus elementos constitutivos, trata-se de uma concepção que, não entendida como supressão das opressões e desigualdades, pode fazer emergir novas idéias e diferentes perspectivas de análise para o campo do currículo, porque permite inclusive o questionamento das relações de poder, bem como a articulação entre cultura e política.

As questões abordadas até então nos ajudam a concluir que é preciso fazer comparecer na sala de aula de língua inglesa visões/perspectivas desestabilizadoras, privilegiando aspectos culturais atrelados a essa língua que apontem conflitos, contradições e embates. Para tanto, devemos lançar mão de multiletramentos (De Castell & Jenson, 2007:146-7), como, por exemplo, filmes e músicas (tão atraentes aos olhos e ouvidos de nossos alunos) que tematizem essas questões. Ratifico também a necessidade de implementar uma abordagem multimodal dos textos que fazemos circular em sala de aula (Kress & Van Leeuwen, 2001), fazendo a devida articulação entre “*the world told* e *the world depicted and displayed*”, isto é, o mundo narrado e o mundo representado e ostentado(Kress, 2003:02).

⁶ Crítica aqui quer dizer capacidade contínua de problematização e questionamento de visões binárias/dicotômicas.

Novamente quero reiterar a sala de aula como o cenário ao qual atribuo privilégio para trazer à tona questões que são silenciadas, porque, nas aulas de LE, geralmente, o foco é a gramática e o vocabulário como se a língua existisse em um vácuo sócio-histórico.

Do ponto de vista da abordagem social do letramento, discutida na seção III, a sala de aula de LE passa a ser vista como espaço para ajudar a engendrar certas formas de vida em detrimento de outras, já que sabemos que falamos de algum lugar. *Locus* privilegiado para que possamos rever noções de língua, linguagem, bem como de ensino-aprendizagem, prestigiando significados que instauram um novo olhar sobre a língua inglesa; identificar as resistências, apresentando outros discursos para levar o aluno a se redescrever; documentar práticas que desafiam o *status quo*, negociando sentidos com os alunos, a fim de apontar contradições. Aliado a isso faz-se urgente incentivar os alunos a produzirem discursos sobre essa prática de letramento no contexto escolar público. Aos docentes cabe ainda a tarefa de avaliar os conceitos que estão subjacentes à nossa prática pedagógica e, especialmente, exercitar e fazer exercitar a ousadia e a imaginação.

Antes de concluir, é pertinente sublinhar que o compromisso embutido nas idéias apontadas não desconsidera a importância das habilidades decodificativas e cognitivas. Nos termos de Moita Lopes (2005a:48):

Ainda que seja verdade que as habilidades decodificativas e cognitivas desempenham um papel importante quando os participantes se envolvem em práticas de letramento, estudos mais recentes neste campo têm chamado a atenção para o letramento como um evento social situado. Tais estudos têm passado a focalizar os contextos de construção de significado, os participantes, suas ideologias, identidades sociais, histórias, seus projetos políticos etc.

Enfim, como profissionais da área de educação lingüística, não podemos nos refutar do papel de fazer entender que nossas “práticas discursivas estão associadas a visões particulares do mundo (crenças e valores) de grupos sociais e culturais particulares” (Gee, 1994:168-9). Conseqüentemente, toda aula passa a ser um processo de construção identitária e, nessa prática de letramento, podemos também nos reconfigurar.

Em síntese, este artigo é uma tentativa de inserir o professor de inglês no contexto da escola pública em uma posição não só de observação e reflexão, mas, sobretudo, de intervenção na prática discursiva do seu cotidiano: a sala de aula, conforme sugere Moita Lopes (2005b:01; 03; 04):

A educação lingüística em geral e especificamente, em inglês, tem papel fundamental, contribuindo na construção de um discurso sobre a vida social que questione o pensamento único homogeneizador da vida contemporânea. O inglês pode ser usado como a língua comum por meio da qual podemos ler criticamente o mundo e participar em sua construção.

Referências:

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community.* Londres: Routledge (foreword, preface and chapter one), 1998.

BLACKBURN, M. V.; CLARK, C. T. (Eds) *Literacy research for political action and social change.* New York: Peter Lang, 2007.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: Edusp (cap.7), 1997.

De CASTELL, S. & JENSON, J. *No place like home: sexuality, community, and identity among street-involved queer and questioning youth.* In: BLACKBURN, M; CLARK, C. (Eds) **Literacy research for political action and social change.** New York: Peter Lang, 2007.

DIXSON, A. & BLOOME, D. *Jazz, critical race theories and the discourse of literacy events in classrooms.* In: BLACKBURN, M; CLARK, C. (Eds) **Literacy research for political action and social change.** New York: Peter Lang, 2007.

FABRÍCIO, B. F. *Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso.* In: Moita Lopes, L. P. [org.] **Por uma linguística aplicada Indisciplinar.** São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization.* London: Routledge (cap. 2 e 7), 2006.

FALABELLA, B. & MOITA LOPES, L. P. *A dinâmica dos reposicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar: entre socializações e desestabilizações,* no prelo, 2008.

GEE, J. P. *Pleasure, learning, video games, and life: the projective stance.* In: Knobel, M; Lankshear, C. (Eds.). **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang. 2007.

GEE, J. *Orality and literacy: from the Savage Mind to Ways with words.* In: Maybin, J. (Ed.) **Language and literacy as social practice.** London: The Open University, 1994.

HEATH, S. *Ways with words: Language, Life and work in communities and classrooms.* Cambridge: Cambridge University press, 1983.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). *A new literacies sampler.* New York: Peter Lang. 2007.

KRESS, G. *Literacy in the new media age.* Londres: Routledge (cap. 1 e 4), 2003.

KRESS, G. & VAN LEEUVEN, T. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication.* Londres: Arnold, 2001.

LACOSTE, Y. *Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês.* In: **A geopolítica do inglês.** LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *Sampling the new in New Literacies.* In KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang. 2007.

LE BRETON, J. *Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês.* In: **A geopolítica do inglês.** LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LUKE, A. *The trouble with English.* Research in the teaching of English. Volume 39, Number 1, August, 2004.

MATOS, M.do C. & PAIVA, E. V. *Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades.* Currículo sem fronteiras, v.7, n.2, pp.185 – 201, Jul/Dez, 2007.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border-thinking.* Princeton, Princeton University Press, (Introduction), 2000.

MOITA LOPES, L. P. *A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro.* Investigações. Lingüística e Teoria Literária. Vol.17 nº 2, pp. 47-68. 2005a.

_____. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação.* Texto base do Simpósio da TESOL International Research Foundation (TIRF), São Paulo, 2005b.

PENNYCOOK, A. *The myth of English as an international language.* In: **Disinvesting and Reconstituting Languages.** MAKONI, S & PENNYCOOK, A. (Eds). Multilingual Matters, 2006.

RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil.* In: **A geopolítica do inglês.** LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

STONE, J. *Popular websites in adolescents out of school lives: critical lessons on literacy.* In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang. 2007.

FIGUEIREDO, Luciana M. da Silva. **O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora.** In: **SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais.** Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44.

STREET, B. V. *A critical look at Walter Ong and the “Great Divide”.* In: Street, B. **Social Literacies, critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

_____. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge, CUP, 1984.