

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Lívia Fortes

COORDENAÇÃO
Mayumi Ilari
Daniel Ferraz

“SER OU NÃO SER”

questões
sobre subjetividade
e o ensino de inglês
na escola pública



COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Lívia Fortes

COORDENAÇÃO
Mayumi Ilari
Daniel Ferraz

“SER OU NÃO SER”

questões
sobre subjetividade
e o ensino de inglês
na escola pública



| São Paulo | 2023 |



O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F738s

Fortes, Lívia.
“Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de
inglês na escola pública/ Lívia Fortes. Coordenação: Mayumi Ilari,
Daniel Ferraz. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-667-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023. 96672

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Língua estrangeira. 4. Ensino.
I. Fortes, Lívia. II. Ilari, Mayumi (Coordenadora). III. Ferraz, Daniel
(Coordenador). IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Photosaint, Freepik - Freepik
Tipografias	Swiss 721, Belarius Sans
Revisão	Lívia Fortes
Autora	Lívia Fortes

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabeth de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Sumário

Introdução.....	10
I. Primeiros apontamentos	10
II. O inglês na escola pública brasileira	27
III. Neoliberalismo e ensino de inglês	35
IV. Considerações metodológicas	48
 Capítulo 1	
Questões de sujeito.....	57
1.1 O sujeito da linguagem.....	61
1.2 O sujeito pós-moderno	72
1.3 O sujeito neoliberal	86
1.4 Sujeitos e contexto da pesquisa: os aprendizes da turma 12	96
1.4.1 Complexidade.....	96
1.4.2 Interesse(s) e subjetividade(s)	107
1.4.3 Subjetividades Neoliberais	114
 Capítulo 2	
Educação e investimento	124
2.1 Globalização e cidadania	128
2.2 A nova aprendizagem	134
2.3 Engajamento e interesse	141
2.4 Investimento	149

2.5 Buscando o engajamento: olhares sobre a prática	164
2.5.1 O sentido da escola	164
2.5.2 Ensino descontextualizado	168
2.5.3 Investimento	181

Capítulo 3

Letramento crítico e subjetificação	192
3.1 A crítica e o letramento	198
3.2 Agência e emancipação	211
3.3 A intervenção	226
3.3.1 Descrição geral da proposta	226
3.3.2 Leitura e letramento crítico	234
3.3.3 Coletividade e agência.....	250

Capítulo 4

O sujeito pesquisador e sua subjetividade emergente	259
--	------------

Considerações finais.....	277
----------------------------------	------------

Referências	293
--------------------------	------------

Sobre a autora	304
-----------------------------	------------

Índice remissivo.....	305
------------------------------	------------

Introdução

*Ser ou não ser – eis a questão
Será mais nobre sofrer na alma
Pedradas e flechadas do destino feroz
Ou pegar em armas contra o mar das angústias –
E, combatendo-o, dar-lhe o fim? Morrer, dormir;
Só isso.*

(WILLIAM SHAKESPEARE, HAMLET)

I. PRIMEIROS APONTAMENTOS

Trazer o drama de Shakespeare para a discussão que aqui se inicia se justifica não somente como um recurso estilístico, retórico ou textual, muito embora o título desse trabalho tenha surgido durante um daqueles momentos pelos quais muitos autores passam ao pensarem em como nomear suas obras. Emergente como a subjetividade de quem aqui escreve, influenciada pelos agenciamentos que a atividade acadêmica engendra, pode-se dizer que essa pesquisa evoluiu feito rizoma, a partir do desejo inicial de conduzir um estudo sobre a multimodalidade na aula de inglês da escola pública, ramificando-se pelo território da comunicação e da construção de sentidos, e estabelecendo-se, em devir, no platô da subjetividade de alunos de língua inglesa e dos processos que a constituem.

A subjetividade enquanto tema e objeto de estudo desse trabalho é aqui entendida como a dimensão da existência humana que permite que sujeitos se manifestem e ajam no mundo de maneiras específicas e únicas, definindo-os enquanto seres distintos por meio das ações que desempenham mediadas pela linguagem que os constitui e que, ao mesmo tempo significa e constrói a sociedade e o mundo. Dessa

forma, textos em suas mais diversas manifestações são constituidores de subjetividades, mesmo que apreendidos de forma implícita por meio dos discursos e práticas culturais já existentes no mundo em que o sujeito se insere desde o seu nascimento. Recorro à filosofia Arendtiana que entende a existência do ser humano pelo conceito de 'vida ativa', pautado no entendimento de que a cada ação empreendida novos inícios e, portanto, subjetividades, são constituídos, inserindo o sujeito num mundo já "velho" por suas ações singulares e ao mesmo tempo plurais, por ela chamadas de inícios (*beginnings*). Não se trata, entretanto, de ações sempre inéditas ou inovadoras, mas de uma compreensão de que cada sujeito desempenhará ações próprias determinadas pelos processos e caminhos por ele trilhados, entendendo-se que para cada sujeito uma certa ação pode significar algo único e singular, diferenciando-o das maneiras como outros indivíduos desempenhariam ações similares, inserindo, portanto, algo novo no mundo e na sua própria existência pela natureza subjetiva de suas ações, de sua linguagem e de sua identidade. Biesta (2010, 2013) expande essa noção ao pontuar que não se trata somente de inserir novatos em ordens já existentes, mas, de trazer à tona formas de ser que ensejem a independência de tais ordens de maneiras únicas e que ultrapassem o entendimento de que indivíduos são somente parte de uma espécie, de um grupo social, ou de uma sociedade. Dessa forma, a questão da pluralidade se coloca como essencial em qualquer processo subjetivo uma vez que ao ignorá-la ou apagarmos-la indivíduos são privados de agirem no mundo de suas formas particulares, e portanto, privados de sua liberdade.

Biesta e Bingham (2010) também enfatizam que a subjetificação não deve ser entendida como processos de identificação uma vez que a primeira incita a "des-identificação" ou a emancipação por meio de suas formas particulares de "vir ao mundo – uma forma de ser que não se insere e que não faz parte de ordens já existentes. A subjetificação é portanto, para esses autores, complementar, porque ela acrescenta algo novo e único a essa ordem" (BIESTA; BINGHAM, 2010, p. 33); enquanto que a identificação é pautada na adesão a funcionamentos

já estabelecidos, ou seja, discursos e práticas sociais, formas de ser e de existir como parte de ordens e grupos sociais já existentes. Apoiados em Rancière, os autores definem a subjetificação como reconfigurações de formas de ser, viver e acima de tudo, agir, pela capacidade de enunciação dentro de campos de experiências e conhecimentos já existentes, redefinindo a noção de emancipação como subjetificação e afirmando-a como dimensão essencial a processos educativos que objetivam inserir indivíduos no mundo pelos textos, saberes e práticas sociais que os rodeiam e que são legitimados pela sociedade e, aqui mais especificamente, pela escola.

Julie McLeod e Lyn Yates (2006, p. 30) pontuam que, de fato, “Existe uma enorme variedade de termos conceituais e abordagens para teorizar a subjetividade e para caracterizar suas formas contemporâneas, cada uma com seus pontos cegos e insights, e cada uma evocando diferentes tradições intelectuais/disciplinares”, citando, por exemplo a tradição discursiva de assujeitamento e as tecnologias de si de Foucault, o *habitus* de Bourdieu, dentre outras. As autoras argumentam em favor de que diferentes entendimentos sejam aceitos evitando-se a homogeneização das teorias ou de “modelos” de subjetificação já que “precisamos de conceitos fortes que enquadrem, testem e debatam, bem como desconstruam formas de compreensão; mas também precisamos resistir à velha ideia (e masculina?) de pensar que a melhor teoria é aquela que aparenta ser uma fórmula universal” (MCLEOD; YATES, 2006, p. 33). Ressaltam, portanto, que não se trata somente de compreender como identidades são formadas e influenciadas pelo meio social, mas como o meio é constituído e compreendido dialógica e subjetivamente, de forma a compreender, por exemplo, como o discurso dos exames classificatórios pode influenciar as subjetividades dos alunos da educação formal e como essas subjetividades se tornam ‘desejadas’ pelos aprendizes, tornando-se sobretudo projetos de vida. Essa questão mais específica, associada ao sujeito e à sociedade neoliberal na qual vivemos hoje será debatida mais adiante nesse trabalho.

Voltando ao drama de Shakespeare, e mais especificamente, ao trecho supracitado, é possível entender a angústia do personagem Hamlet como bastante ilustrativa do contexto escolar na atualidade, onde as possibilidades de educar e formar sujeitos agentes na sociedade dos novos tempos estão, na maior parte do tempo, condicionadas pelos propósitos da qualificação e da socialização debatidos por Biesta (2010, 2013), especialmente se pensarmos nas demandas que o neoliberalismo tem imposto à educação formal (avaliações e testes padronizados, medição e comparação de resultados e performances, pressão por resultados, etc.). Tais noções, por sua vez, enfatizam a importância dos conteúdos e a necessidade de dominá-los para a inserção de sujeitos no mercado de trabalho e no mundo globalizado, em detrimento da necessidade de se formar cidadãos críticos e emancipados (BIESTA, 2010, 2013), que falem com suas próprias vozes e que se revelem subjetivamente pelo discurso e pela linguagem da sala de aula por meio dos inúmeros processos de construção de sentidos nos quais se engajam (ou deveriam se engajar). Entende-se, portanto, que a qualificação e a socialização são pedras angulares na construção das subjetividades dos alunos da escola regular, como pontuam McLeod e Yates acima, justificando-se hoje pelos propósitos de uma educação essencialmente neoliberal que, por sua vez, enfatiza valores individualistas, mercadológicos e, portanto, pouco democráticos por buscar formar sujeitos aptos a competirem e a se manterem no mercado de trabalho pela aquisição de competências, habilidades e conhecimentos tangenciados pelo discurso dominante e dominador do empreendedorismo e do acúmulo de capital (DARDOT; LAVAL 2009; BLOCK et al, 2012; BROWN, 2015; HOLBOROW, 2012; PATRICK, 2013; CHUN, 2013; FERRAZ, 2015; BIESTA 2010). Entende-se também que tal concepção de educação pouco faz para preparar indivíduos a lidarem com a pluralidade e a complexidade do mundo globalizado no que tange a crescente necessidade de aceitação, convívio e interação com as diferenças e a possibilidade de ruptura e de compreensão da sociedade e de si mesmo nessa dinâmica que, em seu turno, homogeneiza processos educacionais e oprime aqueles que não conseguem se assujeitar a tal ideologia.

Resguardadas as diferenças entre os alunos da escola pública brasileira e o nobre Hamlet, é notável que o sofrimento decorrente da impossibilidade de agir e de se libertar do “mar de angústias” ou das amarras socioculturais características dos diferentes contextos e formas de vida nas quais os mesmos se inserem não acomete a poucos, impondo-se, portanto, como uma questão que precisa ser encarada por qualquer projeto educacional que almeje igualdade e a emancipação dos seus alunos. Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada busca lutar contra o sono e a morte da escola e de seus aprendizes, buscando armas que nos despertem para novos sentidos e práticas que possibilitem a transformação da educação de forma crítica, responsável, e acima de tudo, ética. Dessa forma, o “ser ou não ser” aqui retratado e debatido não se atrela a noções ou pares binários que pretendem engessar ou dicotomizar processos educacionais complexos e orgânicos, que, por sua vez, demandam posturas e interpretações críticas acerca de sua realidade e de seus sujeitos mas, deve, sim, sem compreendido como um dos grandes dilemas e, conforme debatido no decorrer desse trabalho, uma forte demanda para a educação transformadora que almejamos enquanto cidadãos brasileiros carentes de e desejosos por justiça social.

Nesse despertar de novos sentidos, a subjetividade rizomática de Deleuze e Gattari (1995) muito pode ajudar a ressignificar a educação como um processo repleto de multiplicidades e formações desformes, irregulares e inesperadas, também inerentes aos seus sujeitos. Para compreender, portanto, a dimensão subjetificadora da educação proposta por Biesta (2010, 2013) e na qual esse trabalho se espelha, é preciso, primeiramente, entendê-la como um processo arriscado, que, invariavelmente produzirá resultados inesperados e, por que não, sujeitos imprevisíveis, contrariando a noção da transmissão de formas de saber, habilidades e conteúdos organizados linear e hierarquicamente, legitimados há tempos pela ciência Moderna e pela escola e ainda bastante presentes em muitos contextos educacionais. Para além dos conteúdos, a ideologia hegemônica neoliberal, que prevê um certo

tipo de cidadão apto a atuar e prosperar no mercado de trabalho, não parece atender para as condições socioculturais específicas de cada indivíduo e, seu possível fracasso em atingir as metas e os objetivos traçados pela educação contemporânea, pautada nos valores da meritocracia, da prestação de contas (*accountability*) e do capital humano. Ao enfatizar a “fraqueza” (*weakness*) da educação não como um problema a ser solucionado mas como uma dimensão constitutiva do processo educativo, Biesta (2013) defende que qualquer tentativa de erradicar essa dimensão, ou melhor, de transformá-la em um processo sem imperfeições e quase que operado por máquinas, faz com que a educação deponha contra si mesma, entendendo-se como uma atividade certa de produzir os resultados ao qual se propõe a realizar, não considerando a subjetividade inerente ao processo e constituidora dos sujeitos nele envolvidos. Não se trata, portanto, de erradicar as angústias, o que tornaria a educação segura de si e impassível de imperfeições, mas, de buscar meios de compreendê-las e resignificá-las.

Nesse sentido e argumentando também em favor de uma educação “imperfeita” para os tempos atuais, Sharon Todd (2009) defende que a educação precisa, mais do que nunca, encarar a imperfeição e o que hoje é entendido como “desumano” pois, “ao mesmo tempo em que a ideia de humanidade desonra o que é “desumano” e imperfeito em nós, o cosmopolitismo não consegue dar uma resposta adequada à questão da violência e ao antagonismo que apregoa nossas vidas, apesar de suas afirmações contrárias a tudo isso” (TODD, 2009 p. 3). Sugere, sobretudo, que a educação confronte os antagonismos, a violência e o ódio como parte da constituição e da condição humana, assumindo uma postura crítica baseada em uma ética responsável e pautada na subjetividade humana, emergente pelos encontros e desencontros, pelo acordo ou pelo dissenso afirmando que “construir modelos educacionais baseados numa harmonia cosmopolita, é, portanto, um desserviço às vidas das crianças para quem ensinamos...” (TODD, 2009, p. 20) e, que, todavia, devem ser encarados com responsabilidade e ética pela educação formal. Nesse sentido, entende-se

que o que se impõe como crucial para a vivência pacífica em tempos de globalização e contato crescente com as diferenças deve ser debatido na escola, escola essa que ainda tem se mostrado alheia às particularidades, aos interesses e às práticas sociais de seus aprendizes quando busca desenvolver habilidades e competências desejáveis primordialmente à inserção de seus sujeitos aprendizes no mercado de trabalho. Prova disso são os altos índices de evasão no ensino médio público, o que tem caracterizado uma nova geração de jovens entre 15-29 anos como “nem-nem”, ou seja, uma geração que não se preocupa com os estudos, deixa a escola, mas que tampouco se insere no mercado de trabalho. A falta de identificação e interesse pela escola pode revelar, portanto, que muitas escolas não têm dado conta nem de qualificar e nem de inserir jovens em arranjos sociais já existentes, se eximindo ainda mais da ética e da responsabilidade subjetificadora a elas imputadas enquanto instâncias formadoras de seres humanos complexos e imperfeitos, uma vez que sem o engajamento do aprendiz não se pode pressupor, e muito menos garantir, que qualquer forma de ensino ou aprendizagem seja transformadora.

Tratando também da importância da responsabilidade e da ética no mundo globalizado no qual a educação formal hoje se insere, Menezes de Souza (2011b) atribui nossa pouca capacidade de aceitar a diferença a modelos de educação e leitura que pouco fazem para ensinar aprendizes a lidar criticamente com a complexidade dos sujeitos e das relações constituidoras do tecido social do mundo interconectado. Ao falar do papel da linguagem e da escrita nesse mundo e de como professores de inglês podem ensinar de forma mais comprometida e responsável, o autor fala da importância da leitura do mundo como forma de posicionar-se nele, ajudando aprendizes e professores a compreender que qualquer texto pode (e deve) trazer consequências sociais para a vida de quem o lê e interpreta, levando a aprendiz a perceber que “os saberes do eu, que o meu saber ingênuo, se origina não de mim, mas da coletividade...” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 293), e, “ao se perceber nessas redes de significado, ao perceber a origem

de seu conhecimento, seus saberes e preconceitos, ele deve se tornar capaz de aceitar a responsabilidade que cai sobre ele” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 295). Responsabilidade essa não somente inerente a quem aprende, mas, acima de tudo, a quem ensina, e a quem sobre ela teoriza. Entende-se, portanto, que a partir de uma leitura crítica e comprometida com a realidade da educação formal brasileira por parte dos sujeitos mais diretamente nela envolvidos (professores, alunos, gestores, acadêmicos) alguma ruptura nesse círculo interpretativo e vicioso possa ser possível para que a escola não continue se distanciando tanto da vida de seus aprendizes, e para além disso, que os sujeitos da escola se percebam enquanto parte de discursos, arranjos e práticas sociais que legitimam as diferenças e a intolerância, ou que, na melhor das hipóteses, constituam elementos para a transformação das condições de vida do aprendiz. Entende-se também que a dimensão da subjetificação, que poderia estar sendo negligenciada e tratada de forma acrítica ou suplementar às demais (qualificação e socialização) possa ser o elo ou a ramificação do rizoma que reestabeleça a ligação entre o ensino ético, democrático, e a aprendizagem dos sujeitos imperfeitos da era da globalização. E por esses entendimentos esse trabalho vai se ramificando e justificando-se.

Mas, que educação é essa desejada e necessária para os novos tempos? Que outros princípios devem pautá-la para que a experiência de educar e ser educado seja de fato ética, comprometida e responsável pelo futuro da sociedade e da humanidade? Kalantzis e Cope (2008) defendem que essa “Nova Aprendizagem” (a qual chamam “*New Learning*”) precisa ser mais engajadora uma vez que os aprendizes da escola têm crescente e constantemente desenvolvido formas de agir do mundo pelo uso que fazem da tecnologia e das variadas formas de linguagem com as quais estão em contato, formas essas que ainda parecem estar bastante distantes da educação formal pública brasileira. Dessa forma, a educação para os novos tempos deve se balizar por princípios como: 1. diversidade e a ‘igualdade’ de oportunidades; 2. epistemologias e filosofias educacionais que aprofundem o entendimento da natureza e

da extensão do conhecimento humano; 3. a noção de *design* como forma de ressignificação de práticas e sentidos relacionados a múltiplas experiências de leitura e aprendizagem, e 4. a ordem mundial global e as habilidades, competências, razões e sensibilidades necessárias para atuação em contextos locais a partir de estruturas e demandas globais. Dessa forma, a 'Nova Aprendizagem' se mostra bastante consonante com os propósitos de uma educação subjetificadora que se preocupa com as diferenças e a igualdade de oportunidades baseando suas proposições em teorias e entendimentos acerca da multiplicidade do ser humano, nas relações entre o global e o local, e de formas únicas que possibilitem que aprendizes ressignifiquem e transformem criticamente a realidade em que se inserem. Os autores, portanto, advertem para o desengajamento (comumente traduzido por desmotivação e o desinteresse por parte dos alunos) que há algum tempo se faz presente no contexto educacional brasileiro, e que poderia, assim, justificar os altos índices de evasão no ensino médio e o decorrente fenômeno da geração "nem-nem" já mencionada acima

O perigo é que, se as escolas não mudarem de forma fundamental elas perderão a credibilidade. Crianças e jovens são astutos, e seus sentimentos de tédio, frustração e irrelevância se traduzirão em problemas de 'disciplina' ou simplesmente fugirão da escola em espírito, se não também fisicamente. (KALANTZIS; COPE, 2008 p. 29-30).¹

Nesse mesmo tom, Gee (2013) ressalta o fato de que hoje muito se aprende fora da escola e aponta para a necessidade de que a educação formal prepare seus aprendizes para a imprevisibilidade e a complexidade dos tempos atuais, uma vez que com a tecnologia tem-se hoje ótimas ferramentas para se aprimorar entendimentos e ações, fazendo-os agir de forma mais sofisticada e inteligente. Mais ainda, o autor se preocupa com o fato de que a educação precisa se constituir como espaço de ação no melhor sentido que a noção de *design* mencionada por Kalantzis e Cope (2008) acima pode sugerir, "é

1 As traduções dos textos originalmente publicados em inglês e citados neste estudo são todas de minha autoria e responsabilidade.

uma questão sobre o que poderia constituir uma educação apropriada para uma pessoa que quer ser produtora e não somente consumidora, participante e não somente expectadora, agente e não vítima de um mundo cheio de ideologia, risco, medo e incertezas” (GEE, 2013, p. xii), destacando, portanto, a relevância de um projeto educacional que contemple a subjetividade e a capacidade de agência e crítica de seus aprendizes. Ao situar a educação formal numa era que chama de “Anti-Educação”, diz que a mesma se esqueceu de ser uma força para construir e fazer uso do que há de melhor em nós a serviço da intelectualidade e da moral em prol da vida e da sociedade, o que também pode ser apreendido pela sugestiva afirmação de Edgar Morin (2010) “Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.” (MORIN, 2010, p. 9)

Ao debater a educação por uma perspectiva epistemológica e, portanto, corroborando os fundamentos da proposta educacional de Kalantzis e Cope supracitada, Morin (2010) discute o que seria desejável para uma educação pautada na complexidade e na subjetividade dos novos tempos pelo argumento de que para se reformar a educação, é preciso também reformar o pensamento, ou seja, ressignificar formas de pensar e agir por meio da educação. A organização dos conhecimentos, segundo Morin, é pedra angular na constituição do que chama de “cabeça bem-feita” em detrimento da “cabeça bem cheia” uma vez que

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos. (MORIN, 2010, p. 24).

Defendendo uma noção complexa não somente do pensamento, mas também do sujeito, Morin afirma que “Precisamos de uma concepção complexa do sujeito que dê conta da complexidade das relações entre aprendizes, mestres e conhecimentos presentes na escola

e também, fora dela”, o que Bonny Norton já afirmava no final da década de 90 quando defendia uma visão do sujeito aprendiz mais flexível e dinâmica, situada e determinada pela complexidade da linguagem como constituidora de sua identidade social, reprodutora de desigualdades sociais por meio de interações cotidianas e discursos de poder. Tal complexidade, pautada por subjetividades múltiplas, sempre causará conflitos, mas nem por isso deve ser esquecida ou negligenciada por propostas educacionais ou por ações docentes, o que Menezes de Souza (2011b) também defende pelo viés da ética nos termos abaixo

Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai ser eliminada (*sic*). O educando deve perceber as consequências que seus (*sic*) interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes: essa é a dimensão ética. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 298).

Ao defender uma educação menos previsível e controladora de subjetividades, Biesta (2013) radicalmente fala de duas formas comuns de se lidar com a subjetividade na escola e, portanto, com suas diferenças, formas essas que não preveem o risco e a complexidade, sendo elas 1. não contemplar os interesses das crianças ou 2. sujeitá-las aos interesses da sociedade, ou seja, pela ausência total ou pelo controle total dos mesmos. Similarmente, Kalantzis e Cope (2008) identificam a pouca habilidade da escola para tratar as diferenças pela exclusão e pela assimilação das identidades e subjetividades dos aprendizes. Para Biesta (2013), a educação deveria se pautar naquilo que é almejado pelo aprendiz e não pelo que é pregado pela sociedade e pelo mercado, transformando então a educação formal em um processo mais aberto e menos frustrante pela aceitação do interesse, do improvável, do imprevisto, e, portanto, do risco, favorecendo o protagonismo do aprendiz nas práticas escolares e na vida fora da escola priorizando e enfatizando sua subjetividade. Mas, e quando o aprendiz não almeja, ou, quando aquilo que ele almeja não corresponde aos interesses da educação contemporânea, essencialmente neoliberal?

Como a educação formal e a sociedade lidam com esse sujeito? Eis então um dos grandes nós da educação contemporânea.

Assim, Kalantzis e Cope (2008) defendem que as escolas exerçam com afinco seu papel enquanto instâncias formadoras de subjetividades para a economia do saber por meio de estratégias que não favoreçam a exclusão e nem a assimilação, mas sim, pela (con)vivência das diferenças saindo do âmbito do reconhecimento das mesmas para o que chamam de “divergência dinâmica” (KALANTZIS; COPE, 2008 p. 167), pela crescente expansão das relações sociais e pelo entendimento de que a identidade humana não pode ser compreendida como estável e sólida, mas fluída e constituída por camadas impregnadas de sentidos múltiplos determinados pelos cotidianos (*lifeworlds*) dos sujeitos dos tempos atuais

Para serem mais inclusivas, as escolas desenvolvem estratégias para se engajarem com a identidade de cada aluno, não importando suas vivências cotidianas [*lifeworlds*] e circunstâncias familiares. A distância entre os cotidianos dos alunos e a cultura da escola não deveria ser uma desvantagem para eles. Se a escola não pode mudar o funcionamento cotidiano de seus aprendizes, ela pode, entretanto, construir um currículo inclusivo e que reconheça e tente diminuir essa distância que afeta os resultados por eles alcançados. (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 172).

Os estudos de Letramentos na atualidade nos quais a proposta educacional da Nova Aprendizagem introduzida acima se insere, bem como na qual o presente estudo se situa, trabalham com a concepção de linguagem como prática social de construção de sentidos por semioses múltiplas e heterogêneas, expandindo a ideia tradicional de línguas homogêneas e de formas de linguagem padronizadas, essencialmente orais e escritas (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS 2000; KRESS, 2003; GEE, 2004; MONTE MOR; MENEZES DE SOUZA, 2006; ROJO, 2012). A ideia de que práticas de linguagem se baseiam em modelos e arranjos sociais e de como sujeitos acabam se inserindo em tais padrões pelas práticas de linguagem que empreendem – nunca neutras! – é debatida por Luke e Freebody (1997)

quando afirmam que os textos/discursos que circulam na escola não são acidentalmente escolhidos, e que representam sempre interesses institucionais pautados em ideologias, formas de ser e ver o mundo e políticas que muitas vezes podem não representar os interesses dos alunos, mas que estão a construir subjetividades pelos sentidos neles apresentados. Os autores redefinem práticas de leitura² crítica pela proposição de quatro elementos centrais: 1. A leitura e a escrita são atividades sociais (sempre se escreve para alguém e sempre se lê algo que foi escrito por alguém); 2. Todo e qualquer texto é motivado ou interessado e refrata ou reflete uma certa visão de mundo; 3. Devemos ser responsáveis por aquilo que lemos, e 4. Diferentes subjetividades são representadas implícita ou explicitamente pelos textos que lemos, possibilitando, assim, que múltiplas identidades sejam construídas baseadas nos interesses culturais e políticos que os textos representam. Nessa perspectiva, a leitura, compreendida aqui como prática social de linguagem, assume papel determinante na formação de sujeitos e de subjetividades, leitura essa que não pode mais ser entendida e muito menos ensinada como exercício cognitivo ou meramente linguístico, considerando textos como recursos e materiais didáticos sem que se atente para seu papel na sociedade e as ideologias que representam, bem como por considerar as experiências e subjetividades dos aprendizes como recursos para a interpretação e para a construção de sentidos múltiplos, divergentes e, por que não, únicos

Ensinar envolve tomar decisões sobre como e em quais direções moldar práticas e identidades sociais de leitores e escritores numa cultura letrada. Ensinar, portanto, requer um entendimento de como tais recursos e práticas que as crianças trazem para a sala de aula são recursos culturais e não idiosincrasias ou diferenças individuais, estilos de aprendizagem, déficits de habilidades ou habilidades inatas. (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 195).

2 Apesar de Luke e Freebody (1997) usarem o termo 'práticas de leitura', prefere-se aqui entendê-las como 'práticas de linguagem' a fim de se evitar a ênfase ao 'binarismo' do texto oral e/ou escrito.

Para os autores, a questão que se impõe não é “como ensinar leitura”, mas sim, “que textos podem ser representativos das circunstâncias e do contexto da minha sala de aula” ou, “que práticas de leitura devem ser valorizadas e propagadas pela escola”, ou ainda, “como a leitura pode favorecer a reflexão e a ação em prol de um mundo mais justo e igualitário” e “que interesses e sentidos estão representados e até que ponto devem ser mantidos ou silenciados”. Nesse viés, Hawkings e Norton (2009) apontam para a importância da crítica ao se ensinar línguas uma vez que a relação entre linguagem, cultura e identidade é integral, levando a entendimentos sobre desigualdades e relações de poder inerentes ao uso e à compreensão de linguagens e textos. Além disso, professores de línguas usam-nas enquanto objeto de estudo e meio pelo qual interagem com seus alunos, podendo o professor crítico desconstruir discursos, textos e linguagens que servem a interesses específicos, sendo estes opressores ou emancipatórios.

Por meio de questionamentos como esses, de natureza crítica e emancipatória, o trabalho com diversas subjetividades se torna mais possível e pertinente uma vez que ao ler o mundo e ao se perceber nele aprendizes podem se sentir mais responsáveis e agentes ao desenvolverem “novas maneiras de compreender o ‘nós’ e ‘os outros’” (MONTE MÓR, 2013b, p. 42). Monte Mór (2013b) defende a habilidade crítica como essencial a propostas educacionais que reconheçam a importância da leitura e da interpretação como construção de sentidos, de epistemologias não tradicionais e inovadoras, de promoção e exercício de agência e de cidadania ativa, especialmente em tempos de globalização, de crescente acesso e uso de tecnologia e da enorme diversidade cultural e linguística que advêm desses processos. Dessa forma, entende-se o Letramento Crítico como elemento fundante de projetos pedagógicos da atualidade, projetos esses que não podem mais ignorar as múltiplas vozes e subjetividades dos aprendizes.

Sabemos que a escola é uma das principais instâncias onde a capacidade e a habilidade de interpretar é trabalhada e construída, sendo ela também bastante responsável por formas de compreensão da realidade desengajadas e que há muito não correspondem às demandas do mundo complexo e cada vez mais interdependente. Na aula de língua inglesa vê-se ainda um ensino bastante estrutural e quando muito, práticas de leitura e de letramentos pouco críticos e representativos da juventude que frequenta o espaço escolar. Nesse sentido, pedagogias críticas têm constantemente enfatizado a leitura do mundo como forma de compreensão de realidades múltiplas e bastante desiguais e a emancipação de tais realidades por meio de reflexões historicizadas e críticas, pautadas em ideais de democracia e igualdade, (FREIRE, 2001, 1996); mas que, contudo, não são tão facilmente postas em prática por professores e projetos pedagógicos por inúmeros motivos atribuídos especialmente à formação docente. A perspectiva do Letramento Crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; CERVETTI; PARDALES; DAMICO; 2001; MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006) como abordagem de leitura e trabalho com textos diversos representados por linguagens variadas se coloca, portanto, como possibilidade pedagógica para a ruptura de tais práticas acríticas, não como metodologia, mas, conforme sugere Duboc (2015), como “atitude curricular” ou “filosofia” emergente nas brechas da sala de aula e sustentada por três grandes pilares: a fraqueza, a imperfeição e a interrupção. Para a autora, uma educação que se pretende relevante para os novos tempos deve se pautar em questões de diversidade, e portanto, questões de identidade e subjetividade diante da crescente multiplicidade de culturas e formas de ser e viver hoje presentes nas relações entre sujeitos do mundo globalizado, conectado e repleto de conflitos

Tais ressignificações partem da fraqueza, “imperfeição” e interrupção como premissas na constituição de sujeitos éticos e responsáveis, na medida em que uma atitude “forte” em sala de aula não responde bem à heterogeneidade e à imprevisibilidade das sociedades contemporâneas. (DUBOC, 2015, p. 29)

É em busca de um ensino mais ético e responsável, que entenda o papel da subjetividade constituidora de qualquer processo educacional, bem como de seres humanos únicos e atentos ao papel da diversidade e da diferença pelas subjetividades que os constituem que a pesquisa aqui narrada se justifica. Em um mundo repleto de preconceitos e que pouco tem feito para que os mesmos não sejam reproduzidos, a escola não pode mais ficar à deriva e muito menos se afogar nesse “mar de angústias”, especialmente porque tais angústias podem estar emergindo pela pouca capacidade dos humanos em aceitar o que julgam ser desumano, diferente ou, na melhor das hipóteses, ‘excêntrico’ ou ‘exótico’. Justifica-se aqui também a relevância das novas teorias de Letramentos, em especial, do Letramento Crítico, como possibilidade de territorialização de pedagogias que desejem educar para um mundo mais pacífico, harmonioso e democrático onde a cada dia novos desafios e novas formas de ser também emergem e se ramificam, ligando ou atravessando-se nos agenciamentos que o processo educacional engendra, incitando alunos a agirem e a se libertarem de suas condições sociohistóricas opressoras por uma ética de responsabilidade com a sociedade e com o mundo, cada vez mais sem fronteiras geográficas, mas que nem por isso deixa de construir fronteiras ideológicas e sociais que segregam e marcam as diferenças

A ética do letramento crítico é que ele deve ser desempenhado e exercitado constantemente em todas as atividades pedagógicas e curriculares. Os processos são de análise, de ação, de construção e reconstrução, adaptação constante. Essa é a ética da responsabilidade sobre a qual eu estava falando, desde o início, em relação à complexidade do mundo rizomático de hoje. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 299).

Não podemos eximir a escola de sua culpa em nossa imensa dificuldade de lidar com o dissenso e com o conflito uma vez que a educação formal até hoje tem, aparentemente, se preocupado e se ocupado mais com as dimensões da qualificação e da socialização, partindo do pressuposto de que somente munido de conteúdos legitimados pela ciência e inseridos em práticas sociais empreendidas pela cultura

dominante é que os aprendizes da escola terão chances de sobreviver e prosperar na vida fora dela. Também não podemos nos eximir dessa culpa enquanto professores, pesquisadores e formadores. Junto com Todd (2009) esse trabalho argumenta em favor de uma educação responsável, justa e democrática, que leve em consideração a liberdade não somente como um conteúdo a ser debatido, mas como práticas que requerem tomada de decisões e ações, ou seja, subjetividades ativas. Para tanto, assim como a autora, entende-se aqui a responsabilidade e a ética pelo conceito Levinasiano que pressupõe que minhas ações estão sempre sujeitas ao que o outro demanda e me impõe na relação, e que, portanto, minha liberdade estará sempre condicionada ao outro, sendo o respeito uma relação entre iguais que deve fundamentar qualquer noção ou apelo por justiça, num perfeito exercício de responsabilidade e coletividade. Nesse sentido, devo aceitar as demandas do outro numa relação ética e responsável, para que minhas demandas também sejam aceitas por alguém. Crucial a esse processo é, sem dúvida, o exercício da capacidade de diálogo e de comunicação, pois, sem eles não é possível construir ou negociar sentidos mais democráticos e libertadores para a educação como os que esse trabalho almeja. Crucial também é o papel da escola em se abrir para a subjetividade e os interesses dos alunos para que o exercício de liberdade exposto acima seja desenvolvido de forma ética e responsável.

Dessas asserções, algumas questões emergem e por isso, deverão ser estudadas e debatidas por esse trabalho: 1. É possível estabelecer uma relação entre o trabalho com a subjetividade dos aprendizes e seu engajamento nas práticas de sala de aula da escola pública? 2. Que subjetividades têm pautado o ensino e a aprendizagem de inglês nesse contexto e como as mesmas se refletem na formação dos imaginários sociais dos alunos da escola pública? 3. Como o Letramento Crítico pode favorecer a relação entre subjetividade e agência na aula de inglês da escola pública?

A fim de seguirmos com o debate e as reflexões acerca das questões acima, prosseguiremos a uma breve descrição do atual estado-de-coisas do ensino de inglês na escola pública brasileira, tomando como ponto de partida o discurso do fracasso ou da deficiência que tanto influencia práticas de ensinar e aprender a LI, bem como a visão que a sociedade tem desse processo. Numa dinâmica dialética, é possível perceber como tal discurso se forma, bem como sua influência nas práticas sociais por ele representadas e construídas, ou seja, um conjunto de fatores que determina um certo discurso, e como esse discurso determina o contexto e a realidade em sua volta.

II. O INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

O ensino de inglês na escola básica brasileira, em especial na escola pública, tem sido comumente visto como ineficiente e ineficaz por inúmeros motivos de naturezas diversas sendo alguns deles a pouca infraestrutura das escolas, a reduzida carga horária destinada à disciplina no currículo, professores mal remunerados e formados, políticas públicas alheias ao papel educacional do ensino dessa língua na formação de cidadãos críticos e atuantes, ou situações em que, quando se consegue trabalhar a dimensão crítica da linguagem acaba-se negligenciando a aprendizagem linguística referente às dimensões comunicativas de uso do idioma, dentre outros problemas. Além disso, o senso comum e a 'avaliação' que se faz do processo de ensinar a língua inglesa (doravante LI) na escola pública muitas vezes não alcança as dimensões discursiva e subjetiva das práticas de ensino e de uso do idioma nas interações e na construção dos sentidos na sala de aula de LI, o que, de fato, constitui-se como uma contundente razão que poderia, sim, justificar o fracasso do ensino de qualquer língua, ou melhor, de qualquer conteúdo ou disciplina, não só na escola pública, mas em qualquer contexto de aprendizagem. Temos então, diante de tantas evidências e algumas suposições, argumentos suficientes para

a formação do que se conhece por “discurso do fracasso” ou da “deficiência” do ensino de inglês na escola pública brasileira. E é dele que tratarei nas linhas que seguem.

Percebe-se que o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) no Brasil e no mundo tem sido revisto e repensado uma vez que novas formas de produção, aquisição e interação com o conhecimento (nas suas mais variadas formas de expressão) têm influenciado as razões para se aprender, bem como a maneira com que se aprende e se usa a língua inglesa (LI). Há algumas décadas, aprender o idioma inglês era uma prática comum entre pessoas de nível e classe social e cultural abastada, pois em sua (quase) maioria, somente tais aprendizes (supostamente) teriam oportunidades ‘reais’ de usar a LI em situações de estudo, trabalho, turismo, dentre outras. Tal pensamento influenciou enormemente práticas de ensinar e aprender no país, tendo inclusive embasado documentos oficiais da educação no Brasil (os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras – PC-Ns-LE) e pesquisas acadêmicas (MOITA LOPES, 1996). Nos dias de hoje nos deparamos com uma nova realidade, a do mundo globalizado e virtualmente conectado, realidade esta que tem proporcionado o contato e a interação com culturas, povos, idiomas, formas de agir e pensar que um dia pensamos ser geográficas e ideologicamente inatingíveis, e que, portanto, não faziam parte de nossas vidas ou nem mesmo de nossos imaginários sociais. Ressalta-se aqui o fato de que grande parte dessas interações pode se dar por meio da LI.

Apesar da poderosa e onipresente narrativa do inglês como idioma da globalização e do acesso ao conhecimento e a lugares mais privilegiados na sociedade por meio da aquisição de tal capital cultural, o que Ferraz (2012) ressalta em sua pesquisa de Doutorado como uma busca por imaginários sociais inseridos na atual sociedade neoliberal, o discurso da ineficiência e do fracasso do seu ensino na escola pública é ressonante e hegemônico na sociedade brasileira, bem como em contextos acadêmicos de formação de professores

(ASSIS-PETERSON; COX 2007; LIMA, 2011; PAIVA, 2011; LEFFA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012; BARCELOS, 2011 a; 2011 b; FERRAZ, 2015). Comum a esses discursos é a crença de que só é possível aprender inglês em cursos livres, crença essa que para Assis-Peterson e Cox (2007) é representada por

[...] um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível. (ASSIS-PETERSON E COX, 2007, p. 10)

Dessa forma, o discurso do fracasso e da ineficiência se consolida a cada dia, sendo, portanto, debatido nesse estudo e em muitas outras pesquisas acadêmicas. Muitas são as vozes, conforme nos lembram as autoras supracitadas, e muitos são, portanto, os motivos que fundamentam tal discurso. Assim, ele é debatido em Lima (2011) pela Narrativa 14 que descreve o duro percurso de um aprendiz da escola pública brasileira em sua jornada para aprender inglês e tornar-se professor dessa língua. Nessa obra, Paiva (2011) inicialmente debate algumas dessas razões pela crítica a documentos oficiais que reconhecem e aceitam o fato de professores de inglês não dominarem o idioma e por isso, serem orientados a ensinar somente habilidades e conhecimentos de natureza escrita, com o foco na leitura de textos primordialmente. Para além do pouco domínio, Paiva (2011) também cita crenças de professores, alunos e políticas que reforçam o discurso da ineficiência e da impossibilidade de se aprender inglês na escola pública, reforçando a ideia de que lugar de aprender inglês é no cursinho particular. Tal preconceito, segundo a autora, corrobora uma falsa ideia, ou uma dicotomia segundo Barcelos (2011), de que somente a escola ou o cursinho podem (ou não) resolver a questão da aprendizagem. Para Paiva (2011) o aluno deveria ser educado para agir de forma autônoma e participativa por meio de práticas sociais mediadas pelo inglês e não esperar que o cursinho seja o único local e modo de

se aprender o idioma, até mesmo porque na sociedade globalizada e tecnologicada em que vivemos o acesso ao idioma e a novas formas de aprendê-lo proporcionam experiências de aprendizagem e uso muitas vezes mais significativas e relevantes do que muitas práticas desenvolvidas em contextos formais de ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se que na atualidade somente a dicotomia não poderia dar conta de sustentar tal ideologia uma vez que fatores socioculturais determinados pelo acesso a novas mídias e a culturas de língua inglesa (ou representadas por ela) por meio das tecnologias são cada vez mais influentes no processo de aprendizagem do inglês.

O debate sobre crenças baseadas na dicotomia apontada por Barcelos (2011b) ajuda-nos a entender o discurso do fracasso pois até mesmo professores da escola pública, por mais bem formados e fluentes que sejam, ainda acreditam que o cursinho de inglês seja o *locus* ideal para seu aprendizado. Assim, para além da dicotomia, a autora descreve o processo de surgimento dos cursos de idiomas no Brasil na década de 60, quando a ênfase ao ensino técnico para a industrialização começou a fazer parte dos discursos e das políticas de ensino no Brasil. Junto a isso, surgiram escolas privadas de inglês que, por prometerem resultados rápidos e eficientes e por não serem reguladas por autoridades ou legislação brasileiras, começam a se espalhar pelo país como franquias consolidando assim o grande mercado das escolas de inglês. Soma-se a isso o fato do ensino de LEs nunca ter sido levado a sério pela escola básica, tendo sido muitas vezes preterido ao ensino de outras disciplinas julgadas mais importantes e relevantes para a formação do aluno. Ademais, a forte presença do discurso dos cursinhos de idiomas na mídia fortalecendo a ideia de que lugar de aprender inglês não é na escola regular, muito menos na escola pública regular, ainda muito influencia comportamentos e atitudes desengajadas e indiferentes por parte dos alunos

[...] parece ser normal que os alunos que fazem cursinho não prestem atenção nas aulas da escola regular. Está implícito nesse comportamento que a escola pública não tem competência

e quem faz cursinho 'não presta atenção às aulas da escola pública'. (BARCELOS, 2011 b, p. 311 - ênfase no original)

Nesse sentido, Leffa (2011) aponta para o que chama de “carnavalização do ensino de inglês” justificando seu fracasso por três dimensões constitutivas de um mesmo problema: professores que pensam que ensinam, alunos que fingem que aprendem e governo que exclui por meio de discursos e políticas distantes das necessidades da escola “Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar” (LEFFA, 2011, p. 24). Para Assis-Peterson e Cox (2008, p. 11) tal situação é vista como “uma história de faz de conta, encenada por professores invisíveis”, o que dialoga com a visão de Oliveira (2011) ao analisar “o discurso da derrota” na narrativa 14 entendendo que a formação de professores pode não estar dando conta da complexidade das práticas e do ambiente público de ensino uma vez que professores muitas vezes já entram em cena, ou melhor, em sala de aula, convencidos de que nada poderão mudar, sem analisar a origem dos discursos que circulam dentro e fora da escola sobre aprender e ensinar inglês e, consequentemente, assujeitando-se a eles, ao mesmo tempo em que seus alunos se tornam sujeitos alienados e indiferentes, sucumbindo aos mesmos

[...] a origem desse discurso pouco é estudada. Não é possível afirmar se o discurso se perpetua porque o ensino é, de fato, ruim na maioria das escolas públicas ou porque os professores recém-formados e com ideias diferentes acabam sucumbindo ao discurso da derrota que encontram instalado nas escolas, ou ainda, porque os cursos de formação de professores não estão contribuindo para uma mudança efetiva. (OLIVEIRA, 2011, p. 67)

Em se tratando de formação de professores de inglês para a escola pública e o problema do fracasso e da ineficiência da sua aprendizagem, Siqueira e dos Anjos (2012, p. 132) apontam para a constatação de que muitas das práticas empreendidas por professores de inglês nesses contextos ainda parecem estar fundamentadas em noções essencialmente estruturais de língua/linguagem uma vez que “ensinar e aprender inglês nesse ambiente têm, na maioria dos casos, sido orientados por e para aspectos gramaticais apenas”. Dessa forma,

enxergam tais práticas como “maçantes e desinteressantes, desprovidas de quaisquer sinais que representem alguma relevância social para o aprendiz.” A esse respeito, Jucá (2016, p. 108) acrescenta que as práticas descontextualizadas e essencialmente estruturais de linguagem da sala de aula de inglês da escola pública podem ser justificadas pela “lacuna dos objetivos” ilustrativa do conflito de interesses entre o ensino de inglês nos cursos livres com foco no ensino de funções gramaticais para a comunicação/interação e o ensino regular imbuído de valores educacionais de cidadania e agência; e assim, “[...] embora empolgantes aos olhos dos alunos, muitas atividades propostas para o ensino de língua inglesa (LI) no contexto escolar se apresentam esvaziadas de objetivos educacionais [...]” (JUCÁ, 2016, p. 108). Para lidar com essa lacuna, a autora defende que o professor seja mais protagonista na definição de seus objetivos, objetivos estes que devem ser pautados em uma visão crítica de educação, linguagem e sociedade.

Ao revelar que 64% dos professores participantes de uma pesquisa focalizam gramática e leitura em suas aulas e 34% usam abordagens tradicionais para trabalhar com a LI, Tavares e Stella (2014) corroboram o argumento levantado acima. Esses dados mostram, segundo os pesquisadores, um grande descompasso entre o que se espera do ensino de LI em tempos de globalização, negligenciando, portanto, formas contemporâneas de produção de sentidos e de textos da atualidade, ou seja, práticas de linguagem críticas e situadas. Nesse sentido, atribuem o discurso do fracasso também ressoado pelos participantes da pesquisa ao descompasso entre as práticas de linguagem empreendidas fora da escola e modelos tradicionais de ensino e de formação aos quais os mesmos foram expostos. Para os referidos autores, torna-se clara, portanto, a necessidade de processos formativos iniciais e de natureza continuada que contemplem concepções de linguagem mais dinâmicas e fluidas, condizentes com os novos tempos e a sociedade contemporânea em que muitas certezas já têm sido desestabilizadas por meio de descentramentos e dinâmicas inter-multi-transculturais, por meio de relações entre o global e o local, bem como novas formas de

produção e aquisição de conhecimentos das mais diversas naturezas. Algo a se considerar nessa análise é o fato de que ainda pode ser, relativamente recente, o redesenho de currículos de licenciaturas em Letras alinhados a tais noções de língua/linguagem sociohistoricamente situadas, com viés mais sociológico e menos estruturalista ou cognitivista, implicando em uma nova geração de professores formados no paradigma Pós-estruturalista ou Pós-moderno, tanto por processos de formação inicial quanto por formação continuada. Resta-nos essa esperança e a história que ainda está por vir!

Nesse sentido, o discurso do fracasso, conforme debatido acima, poderia ser desconstruído por professores e alunos capazes de perceber a natureza social e política da linguagem, em especial da língua inglesa, por meio de práticas e ações revolucionárias que, segundo Siqueira e dos Anjos (2012, p. 136) possam levar o aprendiz a “se apropriar da nova língua no intuito de ele se sentir estimulado a se envolver nos embates discursivos em nível global que, certamente, o aguardam”. Os mesmos autores também defendem práticas mais significativas que favoreçam a reconstrução de novos sentidos para a aprendizagem de LEs “que criem e desenvolvam sentimentos, valores, condutas, posturas e identidades de seus aprendizes” e que resgatem o “caráter acolhedor” da escola perdido ao longo dos anos (SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012, p. 137), sentidos esses que permeiam esse estudo e que serão debatidos nos capítulos seguintes por temas como: Linguagem e Identidade; Subjetividade e Escola; Engajamento e Investimento, e, ainda Letramentos e Letramento Crítico.

Esse trabalho parte, inicialmente, da suposição de que uma das razões para o fracasso escolar (comumente ‘disfarçado’ em termos como “falta de motivação, entusiasmo, interesse, engajamento”) pode ser fruto da pouca atenção dispensada ao papel da linguagem como meio de construção de significação e de identidades (TAVARES; STELLA; 2014; JUCÁ, 2016; JORDÃO, 2016), o que, por sua vez, vai muito além do ensino de conteúdos gramaticais, da interação entre professores,

alunos e conhecimentos, ou da crença de que a língua pode ser somente um meio de comunicação usado para transpor conteúdos, trocar informações ou mediar a comunicação na sala de aula e fora dela. Para além disso, esse trabalho busca compreender e compartilhar percepções acerca de como a linguagem da sala de aula ‘moldada’ pelos recursos semióticos (e pedagógicos) diversos empregados pelo professor de inglês pode representar (ou não) os interesses dos seus aprendizes, de forma a engajá-los e reposicioná-los como agentes no processo educativo e na formação de suas identidades por meio de um trabalho que contemple e construa subjetividades de forma mais crítica, clara e objetiva, envolvente e democrática, e que, conseqüentemente, contribua para a formação de sujeitos únicos e críticos.

Retomando os questionamentos que orientam esse trabalho, a saber: 1. da relação entre o trabalho com a subjetividade dos alunos de LI e seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem, 2. da relação entre tais subjetividades e possíveis imaginários sociais almeçados pelos alunos da escola pública e 3. de como o Letramento Crítico pode favorecer a relação entre subjetividade e agência, acredito que a realidade descrita acima seja bastante relevante para o debate acerca de tais questões. Entendo que o cenário apresentado nos parágrafos anteriores não pode ser ignorado numa pesquisa que trata de questões de subjetividade e identidade, linguagem e sociedade. Se desejamos, de fato, construir uma sociedade mais democrática, crítica e agente por meio da educação e, no contexto desse estudo especificamente, pela educação de língua inglesa, temos que atentar para as subjetividades do contexto que são implícita ou explicitamente determinantes para a construção de sujeitos aptos a viver e conviver pacífica e eticamente com as diferenças presentes no mundo contemporâneo. Por fim, o trecho abaixo extraído de Assis-Peterson e Cox (2007) nos leva a refletir acerca da desigualdade de oportunidades que assola classes menos favorecidas; sujeitos que, notadamente, vivenciam o discurso do fracasso em sua forma mais contundente, como vítimas ou, segundo as autoras, “dejetos” de uma sociedade que pouco tem

feito para desconstruir discursos dessa natureza, mas que cada vez mais se inserem no imaginário e na ideologia neoliberal que valoriza o aprendizado e o conhecimento da língua inglesa como bens de consumo e capital cultural que os possibilitem “ter”, “ser” e “existir”

Vamos continuar permitindo que as nossas crianças pobres sejam o dejetos de uma economia globalizada que, cada vez mais, aumenta as exigências de qualificação? Vamos – autoridades e técnicos governamentais, sindicalistas, políticos, professores universitários e do ensino básico – ficar na inércia do exercício intelectual, do proselitismo (*giving lip service*) e da demagogia? Ou vamos arregaçar as mangas para sair da inércia crônica que impede as crianças de “ter” uma educação que lhes permita “ser”, “existir”? (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 14 – ênfase no original).

Tratarei, nas linhas que seguem, de questões acerca do neoliberalismo e de como o ensino formal tem buscado se enquadrar nesse imaginário, ou melhor, nessa ideologia mais do que dominante, buscando tecer fios que nos permitam construir sentidos acerca dos valores e das subjetividades valorizadas pela sociedade e legitimadas pela educação contemporânea, valores e subjetividades que têm, portanto, influenciado a formação de identidades de jovens na atualidade e suas formas de ver o mundo e construir seu futuro.

III. NEOLIBERALISMO E ENSINO DE INGLÊS

Para entendermos a educação de língua inglesa para além do microcosmo da sala de aula da escola pública e, mais ainda, para além do discurso do fracasso debatido nas linhas acima, uma visão mais panorâmica do contexto sociohistórico da educação contemporânea pode ser bastante pertinente e elucidativa. Partimos então para uma breve análise da sociedade neoliberal na qual Biesta (2010) se baseia em sua crítica à “boa” educação, educação essa baseada essencialmente em valores numéricos e em avaliações medidoras de seus

resultados. Ao defender uma educação subjetificadora, o autor propõe o que chama de “pedagogia de interrupção”, que, por sua vez, tentaria promover processos subjetificadores por ele defendidos como formas de “des-identificação” a ordens sociais e culturais já estabelecidas e transmitidas pela dimensão educacional da socialização e pelo ensino de conteúdos legitimados pela ciência e valorizados pela escola, trabalhados, por sua vez, pela dimensão da qualificação, ambas já mencionadas anteriormente. Entende-se, portanto, o neoliberalismo como uma narrativa que hoje perpassa tais ordens sociais e culturais exercendo grande influência em processos educativos e, que, portanto, se apresenta como cenário, pano de fundo, ou como perspectiva sociohistórica por demais relevante a qualquer entendimento sobre educação formal na contemporaneidade. Para a educação subjetificadora, e, portanto, crítica, almejada por esse estudo, concordo com Biesta que é preciso interromper formas de ver e compreender o mundo impostas por funcionamentos homogeneizantes e opressores, buscando promover rupturas em formas de viver e de pensar, desobjetificando a aprendizagem como algo previsível e interrompendo práticas e discursos educacionais que oprimem, sendo o neoliberalismo uma dessas formações discursivas ou dinâmicas opressoras

Se fizermos do mundo uma comunidade racional ou uma coleção de comunidades racionais, ainda assim haverá muitas maneiras de dar voz a novatos, mas, nenhuma dessas vozes será única – elas serão somente representativas. Uma pedagogia de interrupção é, portanto, uma pedagogia que tenta manter as possibilidades de interrupção abertas do que se considera a ordem “normal”. É, primeiramente, uma pedagogia comprometida com a possibilidade de interrupção, e talvez, uma pedagogia que interrompe[...]. Uma pedagogia de interrupção então se situa no domínio da subjetificação, não na qualificação ou na socialização – apesar de poder permear essas dimensões também[...] (BIESTA, 2010, p. 91, ênfase no original).

Uma vez implementado no nosso cotidiano por meio de práticas sociais (sempre empreendidas pela linguagem!) e do nosso entendimento enquanto seres humanos, modificando relações sociais,

instituições e seu funcionamento e exercendo “grande influência na forma como indivíduos pensam e problematizam suas vidas” a ideia do neoliberalismo como representação e realidade social na atualidade fundamenta o argumento em favor de abordagens antropológicas que auxiliem no seu entendimento (HILGERS, 2011, p. 351), e portanto, na compreensão de como a sociedade atual tem se moldado e se assujeitado a tais representações, em especial, no que tange a educação formal e de língua inglesa no Brasil. Dessa forma, a análise de Hilgers (*ibid*) por três abordagens antropológicas, sendo elas a cultura, o sistema e a governamentalidade, sugere não ser mais possível compreender o mundo sem uma noção, ainda que superficial, da sociedade neoliberal.

Enquanto cultura, Hilgers (*ibid*) analisa princípios e representações comumente relacionados com o que se entende por “cultura neoliberal”, revelando transformações culturais que moldam estruturas sociais e políticas, definindo também uma nova ética pela qual se acredita ser possível enriquecer rapidamente por meio de uma educação elitizada, pelo trabalho e pelo discurso capitalista, determinando, por outro lado, estilos de vida pouco autênticos, o mercado opressor, miséria, desigualdades e egoísmo nas relações interpessoais. No entanto, segundo o autor, ao mesmo tempo em que provoca tais reações negativas, essa cultura se espalha facilmente porque ela promove empregabilidade, liberdade e uma retórica de inovação e empreendedorismo, mascarando a crítica ao capitalismo. Enquanto sistema, o autor aponta para a existência de regras sistêmicas inerentes ao desenvolvimento de uma sociedade neoliberal “em um contexto caracterizado pelo trabalho flexível, capital volátil e pelo crescimento das desigualdades” (HILGERS, 2011, p. 356). Já a abordagem da governamentalidade se inspira no trabalho de Foucault pela reflexão sobre práticas de assujeitamento e de autorregulação de indivíduos que se inserem ou que desejam se inserir na realidade neoliberal, práticas essas que serão mais debatidas adiante nesse estudo e que denotam funcionamentos individualistas e competitivos com foco na eficiência e na produtividade dos sujeitos

Por um lado, as tecnologias da subjetividade encorajam agentes a otimizar suas escolhas individuais pelo conhecimento e a perceber o mundo pela competição. Por outro lado, as tecnologias de assujeitamento regulam populações por meio de ideais de produtividade. A governamentalidade neoliberal é, portanto, constituída pelo funcionamento de tecnologias de si e de tecnologias de poder. Essa combinação é causada pela lógica da competitividade, pela racionalidade comercial e pelo risco calculado. (HILGERS, 2011 p. 358).

O neoliberalismo também é descrito por Fiona Patrick (2013, p. 2) como formas de governança que atingiram status de “hegemonias transnacionais” presentes em funcionamentos de governos, grupos e indivíduos por meio de políticas como a descentralização, a privatização e a individualização. Chun (2013) usa o termo “Neoliberalização” para se referir a uma certa “síndrome” baseada em um “paradigma macroeconômico” que prevê “um projeto político que impõe medidas econômicas drásticas a milhões de pessoas em muitos países” dentre elas a redução orçamentária para instituições e serviços públicos e a privatização de instituições (e políticas) públicas. Salienta, assim como Hilgers (2011), que essa formação discursiva inclui noções de flexibilidade, prestação de contas, responsabilização individual e boas práticas, geralmente oriundas de discursos corporativos, que, por sua vez, influenciam uma visão de educação “comoditizada” ou mercantilizada, ou seja, como produto e bem de consumo.

Apesar de tanto se debater o neoliberalismo, chegar a uma única definição para o termo ainda parece ser uma dificuldade enfrentada por alguns estudiosos do tema. Hilgers (*ibid*), apesar de situar o neoliberalismo nas três dimensões antropológicas brevemente descritas acima, assume tal dificuldade. Chun (2013) usa termos variados como “discurso cotidiano” (*Everyday discourse*), “racionalidade hegemônica” (*Hegemonic Rationality*), “senso comum” (*Common Sense*), “forma de pensamento naturalizada” (*natural way of thinking*) para representar ou significar o neoliberalismo. Para Holborow (2012), uma vez que essas noções representam visões de mundo e de sociedade baseadas em

noções de mercado determinantes nas relações sociais (sendo o mercado uma entidade neutra e objetiva nessa dinâmica!), tem-se, assim, uma ideologia fundada e naturalizada por um discurso parcial, articulada inicialmente por uma classe social; aceita por uns e contestada por outros; influenciada por fatos reais, e coexistindo com a linguagem. Impossível, portanto, não compreender a estreita ligação entre a ideologia neoliberal (e qualquer outra) e sua relação com linguagem e subjetividade, sendo, portanto, os valores do neoliberalismo naturalizados e transmitidos por discursos, que, por sua vez, serão determinantes na construção das identidades dos sujeitos expostos a eles por meio de práticas sociais diversas. A influência da escola na disseminação desses discursos e de muitos outros será também debatida mais adiante nesse trabalho, especialmente quando se assume a neutralidade da linguagem e da aprendizagem de língua inglesa na educação formal.

Também falam da dificuldade em se definir o termo Dardot e Laval (2013), apontando para a dificuldade em percebê-lo como uma ideologia ou uma política econômica uma vez que a estrutura primeira do neoliberalismo enquanto ideologia é a identificação do “mercado como realidade natural”, sem muita intervenção estatal ou governamental, funcionando de forma bastante autônoma com seus recursos próprios. Para os autores, para além da ideologia, o neoliberalismo é uma racionalidade caracterizada pela competição generalizada e pelo discurso empresarial como modelo de subjetivação, discurso esse que tem crescido e constantemente assumido o controle de instituições e políticas públicas, enfraquecendo o Estado e fazendo-o cada vez menos regulador, contaminando governos e regimes democráticos pelas leis do capital. Assim, os autores o entendem como “um conjunto de discursos, práticas e aparatos que determinam um novo modo de governamentalidade de seres de acordo com o princípio universal da competição” (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 9), o que Wendy Brown (2015 a) define como uma racionalidade onde tudo e todos são mercantilizados (*economized*), e portanto, instituições e sujeitos acabam sendo qualificados de acordo com métricas baseadas em técnicas e instrumentos

mercadológicos, tornando-se atores governados pelas leis do mercado, mercados esses sempre em competição. Sobre o sujeito neoliberal, trataremos dele com mais detalhes no capítulo que segue.

Nessa mesma dinâmica é possível perceber instituições de ensino privadas e públicas sucumbindo à pressão do mercado por resultados 'satisfatórios' em exames medidores da qualidade de suas práticas, pais e responsáveis cada vez mais preocupados com o ranking entre escolas e com o ensino dos conteúdos que são testados por tais instrumentos avaliadores e padronizados. Vê-se, portanto, a crescente ênfase ao ensino de conteúdos e habilidades necessárias à atuação de sujeitos no mercado de trabalho, ao passo em que práticas educativas críticas e engajadas com a justiça social e com valores de democracia acabam sendo pouco enfatizados, ou, quando o são, acontecem de maneira periférica e suplementar conforme já mencionado anteriormente. No contexto específico onde a pesquisa em voga se deu, uma escola da rede pública estadual do ES, havia um "Centro de Idiomas" subsidiado pelo Governo do Estado, onde alunos da escola podiam ter aulas de inglês em turmas reduzidas e no contra turno, seguindo os moldes dos cursinhos de idiomas, sem custo adicional para as famílias dos estudantes, mas, cujas admissões eram condicionadas a processos seletivos que incluíam alunos com bom rendimento na escola regular, mas que continuavam a excluir alunos (fracassados) que não se encaixavam no perfil desejado pela iniciativa.

Assim, perpetua-se o discurso do fracasso debatido anteriormente baseado no funcionamento neoliberal da sociedade e do Estado que, por sua vez, se mostra ineficiente e promove a crença de que a escola pública não deve ser lugar de aprender inglês, sendo o cursinho de idiomas o local ideal, bancado pelo próprio governo, por meio de terceirização de serviços, métodos e professores. Além de seu funcionamento denunciar uma certa incapacidade da escola pública para o ensino de LEs, a formação educacional para o exercício de cidadania debatida em documentos oficiais brasileiros como as Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM-LE (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006) e nas propostas de Letramentos da atualidade fica reduzida ao ensino das habilidades comunicativas sem o devido exercício do pensamento crítico e da agência no mundo por meio dele. Tampouco se cobra do Estado um aparato que propicie tais conquistas uma vez que o sucesso deve ser empreendido individual e autonomamente. E assim, os aprendizes da escola pública que não desejam ocupar lugares marginais na sociedade precisam, por esforço próprio, buscar formas alternativas para aprender o “idioma da globalização” buscando instituições privadas de ensino conforme retratado pelo discurso do fracasso do ensino de inglês em escolas públicas. Por vezes, acabam simplesmente abandonando seus sonhos e as possibilidades de se constituírem sujeitos agentes e protagonistas nesse cenário carente de investimentos e de políticas que assegurem um ensino público satisfatório e engajador, o que, por sua vez, deveria ser oferecido e garantido a todos pelo Estado.

Assim como Dardot e Laval (2013), acredito, contudo, que o estudo e o entendimento da narrativa do neoliberalismo podem se constituir em uma forma de resistência a ela. Justifico aqui, mais uma vez, a relevância de entendermos o contexto e os propósitos da educação formal nos dias de hoje, e de como não podemos mais dissociá-la dessa ideologia que se impõe como cenário de práticas de ensino e aprendizagem, e que, portanto, podem contribuir para o entendimento da ineficiência da educação pública e da aprendizagem de língua inglesa pelo sucateamento da educação pública e pelos valores mercadológicos impregnados em seus discursos, e mais ainda, nas instituições que o regulam e o oferecem, ou seja, os governos. Sobre o enfraquecimento de governos e de valores de democracia subjugados pelo poder do capital e da competição, sobre a mercantilização da política e o tolhimento da liberdade participativa na sociedade, Wendy Brown (2015) também nos faz refletir

A promessa da democracia depende de instituições e práticas concretas, mas também de um entendimento da democracia

como uma forma de alcance popular especificamente política, direcionada a poderes que de outra forma nos dominam. Uma vez que a economização dos termos e dos elementos da democracia é manifestada na lei, na cultura e na sociedade, a soberania popular se torna incoerente. Em mercados, o valor é gerado pela atividade individual, não por deliberação e regras políticas compartilhadas. E onde há somente mercados e capital individual, a democracia, o povo, não existem. (WENDY BROWN, 2015 a).

Segundo Dardot e Laval (2013) a ideologia neoliberal se propagou também por ter sido contraposta a velhas crenças que viam o estado como mantenedor de atitudes irresponsáveis, incompetentes, injustas, que pouco contribuem para o progresso. Além disso, o estado é visto por muitos como uma máquina cara, e que não incentiva seus beneficiários a produzir mais. O mesmo afirma Holborow (2012) quando diz que para o neoliberalismo o estado é visto como uma máquina pesada, ineficiente e por isso o mercado começa a delinear o mundo social pelo mundo econômico, onde se busca menos intervenção estatal, mais desregulamentação, e privatizações de serviços públicos. Essa lógica se baseia também numa visão de sociedade competitiva e individualista, que não se solidariza e nem se percebe preocupada com os menos favorecidos e, portanto, com aqueles que necessitam mais das ações e políticas públicas para seu bem-estar. E assim, o estado se exime de seu papel e a educação pública fica cada vez mais à deriva...

Dessa forma, entende-se hoje ser quase impossível pensar o mundo se não pelas lentes do neoliberalismo e disso muitos autores já falam também de dentro da Linguística Aplicada (doravante LA), bem como de outras áreas de conhecimento e pesquisa. Holborow (2012) defende que análises críticas de discursos situados nessa realidade são essenciais para a compreensão da sociedade e de variados processos que nela se dão, enfatizando, portanto, que a LA deva se ocupar de tais análises. Na introdução dessa mesma obra *Neoliberalism and Applied Linguistics* (BLOCK et al., 2012) defende-se que a LA busque alcançar dimensões epistemológicas que ainda não são comuns

em suas análises, em especial no que concerne as bases econômicas e materiais da atividade humana e da vida social uma vez que as mesmas fazem parte dos discursos e das práticas cotidianas dos sujeitos dos novos tempos e do mundo globalizado.

Percebendo, portanto, grandes mudanças de foco de valores educacionais e pedagógicos para valores mercadológicos, especialmente pelo abandono da ética social e colaborativa em favor de modelos individualistas, competitivos e corporativistas Block et al. (2012) defendem a educação formal como um espaço frutífero para a disseminação e a consolidação desses valores e de modelos corporativos que ultrapassem gerações, impondo à LA a busca pela compreensão e a formação de contra discursos que combatam a ênfase a tais valores, especialmente pelo ensino do inglês, idioma da globalização e da “ascensão social e profissional” nos dias atuais. Dardot e Laval (2013) afirmam que a globalização está no cerne do neoliberalismo, e que, apesar de ser compreendida como um destino a se chegar ou a um horizonte a se buscar, ela se materializa e se potencializa por políticas econômicas e sociais neoliberais e pela criação de uma ordem ou de um imaginário socioeconômico que assujeita a todos, corroborando a ideia de ideologia construída por práticas discursivas e, também, constituidora delas.

Avançando no debate sobre globalização e neoliberalismo, Holborow (2012) revisita o trabalho de Phillipson (2008) afirmando que a língua inglesa, apesar de considerada a língua que possibilita o acesso ao mundo globalizado, e por isso ser tão valorizada atualmente, pode também ser usada para mediar e construir contra discursos que debatam os valores do neoliberalismo e o assujeitamento a eles, ultrapassando o entendimento comum, e por vezes superficial, que se tem do inglês como capital linguístico e simbólico, como bem de consumo ou commodity. Tais contra discursos se constituem no que Dardot e Laval (2013) chamaram acima de forma de resistência, e podem ser formados pelos marginalizados e oprimidos da ordem neoliberal e da educação pública, que, como já exposto acima, sofrem

demasiadamente e cada vez mais com as desigualdades sociais originadas pela exploração financeira e pelos poucos investimentos do estado em políticas e serviços que os favoreçam.

O estudo de Gray e Block (2012) se constitui em uma dessas tentativas de resistir ao modelo neoliberal pela crítica que os autores fazem a processos formativos de professores de inglês influenciados por essa ideologia, processos que, por sua vez pretendem formar capital humano para sua posterior inserção ou adequação às necessidades do mercado. Ressaltam que essas necessidades demandam disposições e habilidades pautadas na eficiência do ensino medida por testes e padrões cada vez mais elevados, e pela necessidade de darmos conta deles. A “marquetização da educação”, portanto, representa o movimento de adequação da formação docente e de práticas educacionais ao ideário neoliberal permeado por “um *ethos* essencialmente administrativo que tende cada vez mais ao controle governamental e à crescente prestação de contas dos indivíduos envolvidos” (GRAY & BLOCK, 2012 p. 121). Ou seja, professores, alunos e pedagogos devem prestar conta de suas ações, mostrando terem produzido e alcançado os objetivos aos quais se propuseram ou os quais lhes foram impostos.

Os autores se apoiam na teoria da *McDonaldização* de Ritzer (1996, 1998, 2007, 2011 apud GRAY; BLOCK, 2012) para debater a dominância de princípios da indústria de *fast-food* em práticas educacionais e formativas dos tempos atuais pela implementação de “mini burocracias” (GRAY; BLOCK, 2012, p. 122) baseadas em quatro características comuns a sistemas racionais: a calculabilidade (possibilidade de se calcular ou contabilizar o sucesso), a previsibilidade (a certeza de que o sistema proverá os resultados esperados), o controle (que assegura as regras de funcionamento) e a eficiência (usar os meios mais precisos para se alcançar resultados positivos). Para os autores, o sistema fundado nesses pilares é motivado por valores capitais e não humanos, e apesar de serem constantemente interpretados como comportamentos desejáveis e bem-sucedidos por muitos,

[...] levam a uma situação na qual seres humanos, como indivíduos, importam principalmente por seu valor instrumental, e conseqüentemente, são desumanizados e, por fim, enquadram-se no controle das burocracias que inicialmente foram criadas com o objetivo aparente, apesar de questionável, de facilitar suas vidas. (GRAY; BLOCK, 2012 p. 122)

As noções de eficiência e controle tidas como pilares do processo de *McDonaldização* debatido pelos autores acima têm sido exploradas em contextos educacionais pelo emprego de termos como “boas práticas” e “governança”, termos esses bastante ilustrativos do discurso neoliberal administrativo que, ao invés de inspirarem indivíduos por sua natureza criativa e subjetiva (das “boas” práticas), acabam por definir padrões essencialmente controladores do comportamento de professores e alunos, reduzindo a docência à simples aplicação de técnicas que devem produzir resultados previsíveis. Assim, pelo controle, chega-se a eficiência. Contudo, a capacidade de agência intrínseca ao processo de subjetificação aqui defendido com base em Biesta (2013), ou a desidentificação debatidas acima, não são enfatizadas, tampouco, desejadas pois, espera-se que sujeitos ajam de forma objetiva e previsível, buscando alcançar resultados esperados e programados, fazendo apenas aquilo que lhes é imposto e não aquilo que pensam ser justo ou plausível. Não se exercita, portanto, a capacidade de pensar criticamente, e quando se faz, ela não é valorizada. Não se almeja buscar o conhecimento de si porque o ser funciona como uma empresa, de acordo com o sistema e com as regras que lhe são expostas e às quais ele se assujeita, apagando sua subjetividade e sua capacidade crítica uma vez que as mesmas não possuem valor simbólico nessa dinâmica de ações e resultados quantificáveis.

A racionalidade tecnicista criticada por Gray e Block acima também é debatida por Fiona Patrick (2013) quando a autora fala dos propósitos da educação neoliberal como sendo baseados na busca por conhecimentos e valores que sustentem indivíduos no mercado de trabalho, sendo, portanto, a educação formal grandemente

responsável pela formação desse trabalhador. A autora defende o resgate da dimensão subjetificadora da educação proposta por Biesta (2010) uma vez que percebe a educação formal cada vez menos preocupada com a subjetividade e a sensibilidade humanas, concentrando seus esforços na criação do indivíduo economicamente autointeressado (*economically selfinterested*) (PATRICK, 2013, p. 3) e consumidor de conhecimentos disciplinares, que, num primeiro momento podem estar favorecendo à autonomia do aprendiz que escolhe estudar (em escolas onde o currículo é construído pelos alunos) mas que não percebe que os mesmos podem, sim, estar domesticando-os pelo simples fato de serem relevantes para a manutenção do *status quo* neoliberal. Para a autora, a educação deveria se preocupar mais em proporcionar meios para que aprendizes façam escolhas informadas baseadas não somente em objetivos individuais, mas, no bem comum e na coletividade, ressoando a proposta educacional do Letramento Crítico debatida acima, e reafirmando a necessidade de pedagogias que interrompam e permitam que seus aprendizes “venham ao mundo” e se tornem presentes a ele de maneiras únicas, por sua ação no mundo mediada pela linguagem, que, por sua vez, representará os lugares e as identidades de onde esses aprendizes falam, educando para a pluralidade de vozes e opiniões.

Avançando na crítica de Gray e Block (2012), para além de modelos tecnicistas e previsíveis, Patrick (2013) defende que a primeira responsabilidade de professores deve ser com a subjetividade emergente de seus aprendizes, e não com a obrigatoriedade de se ensinar conteúdos e habilidades pautadas pela lógica do mercado, comoditizados, como a língua inglesa tem sido vista. Depreende-se daí a necessidade de investimento em processos formativos que auxiliem professores a desenvolverem sua capacidade de agência e seu senso crítico uma vez que se espera o mesmo de aprendizes nessa concepção de educação subjetificadora aqui defendida, recuperando também a subjetividade do professor que hoje se insere no funcionamento e na ideologia neoliberal, muitas vezes transparente e pouco questionada

Para resgatarmos a educação do neoliberalismo, talvez seja preciso começar pela mudança de foco da educação como desenvolvimento do ser [*self*], discordando de imperativos econômicos, mas de acordo com o bem-estar e o desabrochar do indivíduo como objetivos centrais da educação. Se a educação é vista como uma transformação do ser [*self*] dos aprendizes, podemos perguntar quais são os processos de ensino e aprendizagem que servirão de base para o desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional do indivíduo? Somente fazendo essa pergunta podemos entender como a agência pode ser encorajada na prática – em parte como resistência ao neoliberalismo, mas também como objetivo de bem-estar do indivíduo. Porque é aí que a grande vergonha do neoliberalismo se assenta: em termos de metas educacionais, as necessidades do indivíduo enquanto ser humano têm sido subjugadas pelas necessidades do capital e da economia. Ao invés de moldar as subjetividades dos aprendizes de acordo com “o que se percebe como imperativos econômicos atuais”, as escolas, faculdades e universidades deveriam apoiar práticas que permitam indivíduos desenvolverem-se de maneiras consonantes com “os sentidos de sua própria existência. (PATRICK, 2013, p. 6 – ênfase no original).

Tendo sido exposto acima enquanto contexto sociohistórico da educação formal na atualidade, o neoliberalismo continuará a ser debatido no capítulo que segue, enfatizando-se sua dimensão subjetificadora uma vez que os sujeitos da escola não parecem estar imunes a tais sentidos e práticas, sentidos esses que certamente estão a constituir suas identidades e a permear suas escolhas de vida. Seguimos, por hora, tratando da dimensão metodológica na qual esse estudo se insere, para que, posteriormente continuemos o debate sobre a educação crítica e subjetificadora na qual acredita-se aqui, buscando a interrupção de práticas e sentidos domesticadores e naturalizados, que, possam nos auxiliar na construção de novos sentidos para a formação de cidadãos críticos e agentes, para uma sociedade mais justa e apta a lidar com as diferenças, a pluralidade, o conflito, o risco e o imprevisível emergentes nas interações e nas relações que tecemos em nosso cotidiano.

IV. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A fim de compreender e ressignificar o trabalho com as subjetividades de alunos da escola básica, entendo ser pertinente uma interpretação dessa questão fundamentada em uma filosofia de práxis (BOURDIEU, 1996; FREIRE, 1987; 2001; GIROUX, 1997) acadêmico-científica e docente para que qualquer análise ou conclusão possa ser tirada do empreendimento científico que aqui se apresenta, mesmo que tal interpretação seja parcial ou limitada uma vez que a subjetividade dessa autora tampouco pode ser apagada. A separação entre teoria e prática, por muito tempo tem influenciado maneiras de pesquisar, compreender e conceber conhecimentos, o que Ibiapina (2008), dentre muitos outros pesquisadores, atribui a concepções e modelos científicos inspirados e moldados pelo positivismo, o que, certamente ainda influencia projetos educacionais e, conseqüentemente, a formação de professores. Tal influência pode ser percebida em processos de construção de conhecimento científico empreendidos por estudos empiricistas e essencialmente qualitativos, que, por sua vez, influenciaram bastante a formação docente, especialmente a de língua inglesa, pela racionalidade técnica e pela prática de transmissão de conteúdos, conhecimentos e metodologias. É a partir do final dos anos 90 que, no Brasil, estudos interpretativos começam a questionar a objetividade e a imparcialidade do conhecimento empírico, especialmente em se tratando de pesquisas sobre sujeitos e processos subjetivos, em especial, no que tange a formação reflexiva de professores em detrimento da formação tecnicista até então enfatizada. É também nessa época que o trabalho de Paulo Freire reaparece por aqui, na academia e nos discursos educacionais, enfatizando a importância da reflexão crítica em lugar da extrema valorização da técnica. A partir daí, vê-se uma crescente ênfase em estudos e práticas formativas que enfatizam outras dimensões de processo de ensino e aprendizagem, tais quais a humanística, a do ensino como ofício e a orientada para a pesquisa-ação conduzida por professores (IBIAPINA, 2008), dimensões essas

fundamentais para a consolidação do que hoje se conhece por ensino ou formação profissional reflexiva (WALLACE, 1991; ZEICHNER E LITTON, 1996; RICHARDS E LOCKHART, 1996; RICHARDS, 1998) e/ou crítica (GIROUX, 1997; FREIRE, 1987; 2001).

Ao defender a colaboração entre pesquisadores e professores no empreendimento científico e justificá-la enquanto ação crítico-reflexiva de (re) construção de sentidos que possam gerar mudanças e rupturas na formação e na prática docente, Ibiapina (2008) coloca como elementos fundantes dessa prática 1. a coprodução de conhecimentos que aproximem o mundo da pesquisa daquele da prática da sala de aula; 2. o uso do processo investigativo como forma de aprimoramento e desenvolvimento das práticas acadêmicas e docentes, e 3. a mudança de formas de ensinar e de práticas educativas, e por que não, de formas de conceber e interpretar conhecimentos por meio de reflexão crítica pela parceria e abertura entre os partícipes da pesquisa

[...] pesquisar colaborativamente envolve considerar o lado e o ponto de vista da academia e o lado e o ponto de vista do professor. Nesse sentido, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar seu objeto de pesquisa, emprega dispositivos para a construção de dados que privilegiem também o campo da formação, já que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre certos aspectos de sua prática. (IBIAPINA, 2008, p. 21).

Burns (1999) também justifica a colaboração entre pesquisadores e professores como alternativa ao modelo individual de pesquisa-ação pelo principal argumento de que a atividade colaborativa reforça as oportunidades de se ver os resultados das pesquisas usados para retroalimentar criticamente políticas, teorias e discursos dominantes sobre ensinar e aprender, uma vez que pela ação crítico-reflexiva professores podem assumir maior controle sobre suas ações, seus entendimentos e até suas frustrações. Assim, a autora afirma que a ação colaborativa pode ser mais emancipatória, o que, apesar de parecer aceitável, há de se atentar para a relação entre pesquisador e professor

para que a emancipação almejada seja motivada por interesses e pela subjetividade do próprio professor, sem que uma relação de dependência ou hierárquica subjaza ao processo investigativo. Dessa forma, não se trata de ratificar a assimetria ou a 'suposta' superioridade do conhecimento do pesquisador em detrimento do conhecimento prático do docente colaborador, buscando-se, ao contrário, formas complementares e situadas de se entender quaisquer proposições ou teorizações.

Nessa dinâmica de colaboração, em que se almeja "criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais" (ZEICHNER, 1993, apud PIMENTA, 2005, p. 523) a pesquisa-ação pode ser ressignificada como possibilidade de ação e desenvolvimento crítico-reflexivo que visa a aprimorar práticas educacionais locais, gerando mudanças sociais pela democratização dos saberes e pela ética da subjetividade emergente dos sujeitos da educação. Pimenta (2005) relata duas experiências de pesquisa em que foi preciso expandir a noção de 'pesquisa interpretativa da prática docente' para que tanto pesquisadores quanto docentes assumissem seus papéis de agentes transformadores de suas próprias práticas, chegando assim ao que denomina pesquisa-ação crítico-colaborativa. Nos processos descritos, as pesquisadoras atuaram como observadoras-participantes, problematizando aspectos específicos que emergiam durante o processo e que se alinhavam com seus temas e objetos de pesquisa, construindo a pesquisa de forma processual e complexa tratando-se portanto de

[...] um modelo construtivo-colaborativo: estratégias ao mesmo tempo de ação e de investigação concebidas e desenvolvidas ao longo do processo investigativo, objetivando oferecer respostas – mesmo que parciais – ao problema de pesquisa e informações imprescindíveis para tomada de decisão em relação aos próximos passos a serem tomados na continuidade do projeto. (PIMENTA, 2005, p. 533).

Assim, apoiada em Thiollent (1994), Pimenta (2005) define como características gerais da pesquisa-ação crítico-colaborativa: 1. A intervenção no sistema pesquisado; 2. O envolvimento dos sujeitos de pesquisa na mesma e 3. As mudanças seguidas da ação à partir da reflexão, estando, portanto, todas essas características atreladas à tentativa de resolução de uma situação problema identificada em um contexto educacional específico: a sala de aula. A crítica, segundo a autora se caracteriza pelo mergulho no coletivo, na práxis de um certo grupo social, na transformação negociada e gerida dentro desse coletivo, considerando-se assim, as vozes dos sujeitos envolvidos.

A questão da alteridade na pesquisa qualitativa, especialmente em estudos colaborativos, se apresenta, portanto, como pedra angular. Tavares e Stella (2016) apoiam-se em Ponzio (2010) para afirmar que os processos formativos de seres humanos – e aqui podemos incluir a escola, a formação de professores, a pesquisa qualitativa – devem visar “a formação de alteridades firmes” por processos de “escuta do outro na sua singularidade, ou seja, naquilo que o outro tem de diferente” por meio das interações que fazem circular discursos variados. Assim, concluem seu relato de pesquisa como uma atividade que não deve “ter o objetivo somente de construir valores outros para além daqueles construídos atualmente” (p. 95) possibilitando que formação ocorra por meio do diálogo entre as partes com vistas à transformação dos contextos atendendo às necessidades locais de seus sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa de natureza interpretativa, apresenta-se como possibilidade metodológica para este estudo uma vez que não se almeja somente criticar ou julgar a prática docente pelo olhar criterioso e assumidamente interessado da pesquisadora, mas, sim, trabalhar na ressignificação de práticas que podem estar ameaçando ou tolhendo a emergência de subjetividades e com isso, comprometendo a formação crítica, emancipatória e agente dos sujeitos da escola. Por sua própria natureza contextual e localizada, avaliativa e reflexiva, participatória e transformadora, conforme salienta Burns

(1999), a pesquisa colaborativa se insere aqui como forma de pesquisar o contexto específico da sala de aula de inglês de uma escola pública e de como nela se dá o trabalho com a subjetividade nos termos descritos mais acima, bem como a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento e a emergência da subjetividade dos sujeitos inseridos nesse contexto, e por que não, dessa pesquisadora. Nesse sentido, a pesquisa-ação também se coloca como possibilidade de investigação e mudança da prática do professor desencadeada por um maior esclarecimento acerca de sua situação social e seus problemas, acompanhado por momentos críticos, reflexões, decisões e possíveis rupturas. Ressalto que o conceito e a prática de pesquisa-ação aqui explorados não poderiam se enquadrar em modelos rígidos, ou em procedimentos previamente definidos e, talvez até engessados, uma vez que a própria natureza desse estudo, emergente e subjetificadora, pretende dar espaço à imprevisibilidade da ação humana, incluindo, portanto, as ações 'investigativas' aqui empreendidas, assumindo, assim, certo risco acerca da metodologia de pesquisa acadêmico-científica aqui empregada. Assumo, portanto, a impossibilidade de manter protocolos metodológicos uma vez que as contingências que serão narradas mais adiante nesse estudo mostrar-se-ão coerentes com minhas escolhas, sem, portanto, descaracterizar esse trabalho enquanto pesquisa-ação crítico-colaborativa defendida nos termos dos autores supracitados.

Assim sendo, a possibilidade de ter acesso a processos de construção e de trabalho com subjetividades na aula de língua inglesa de uma escola pública do ES só poderia acontecer por meio de uma relação colaborativa de respeito e ética entre pesquisadora e professor, aliada ao desejo do próprio professor de desenvolver-se por meio da experiência investigativa segundo os fundamentos da pesquisa (-ação) colaborativa. Tendo participado de um projeto de extensão de educação continuada para professores da rede pública do ES por mais de um ano, em encontros quinzenais na Universidade, supervisionados por mim e mais duas professoras universitárias, o docente que colaborou com esse estudo sempre se mostrou um profissional engajado e

consciente da importância de estar em constante formação, tendo até sido premiado pela Secretaria de Educação do Estado do ES com uma bolsa de intercâmbio para professores de inglês pelo período de dois meses nos Estados Unidos em Janeiro de 2015. Ainda assim, essa investigação se cercou de estratégias que primeiramente fornecessem uma visão geral do contexto a ser pesquisado ao mesmo tempo em que consolidávamos a relação de confiança e abertura tão necessárias ao trabalho colaborativo. Nesse sentido, a primeira aproximação à sala de aula, ao professor e aos alunos se deu paulatinamente, por meio de observações do contexto geral do ensino de inglês para uma turma de segundo ano do ensino médio, seguidas por conversas com o professor acerca de temas e práticas variadas. Como o foco dessas observações também estava direcionado aos alunos e suas subjetividades emergentes em sala de aula, o questionário apresentado abaixo com perguntas abertas e bastante subjetivas foi aplicado àqueles que se voluntariassem a responde-lo:



Universidade de São Paulo
BRASIL

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS /
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS**

PÓS GRADUACAO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS EM INGLÊS

NICKNAME DO ALUNO: _____

IDADE: _____

ESTUDA INGLES EM CURSINHO? () NAO () SIM - QUAL? _____

TRABALHA/FAZ ESTÁGIO? () NÃO () SIM

1. Escreva um pouco sobre o significado ou o papel da escola em sua vida:
 - a. O que você pensa da sua escola e da educação que "recebe" e qual a importância delas em sua vida?
 - b. Fale também sobre o que mais curte e o que menos curte nela.
2. Que disciplinas/aulas você mais gosta? Comente. Como você participa dessas aulas (ex. dando opiniões, trabalhando em grupos, lendo e discutindo textos, somente ouvindo o professor)?
3. Escreva um pouco sobre suas experiências com a língua inglesa:
 - a. Onde estuda/ já estudou; como usa; o que sabe ou gostaria de saber falar em inglês?
 - b. Para você, é importante aprender essa língua? Por quê?
 - c. Que temas você gostaria que fossem tratados/discutidos nas aulas de inglês? Justifique.
 - d. Como você definiria sua participação nas aulas de inglês (participa muito, pouco, nunca participa, gostaria de participar mais...)? Comente.

MUITO OBRIGADA!!!

No que tange, portanto, às formas de interação entre os participantes dessa pesquisa – alunos, professor e pesquisadora – quatro estratégias principais foram usadas para acesso e coleta de informações: observações de aulas com registros feitos por meio de anotações de campo; questionário com perguntas a serem respondidas pelos alunos voluntários, e sessões reflexivas/conversas gravadas (e posteriormente transcritas) com o professor e com os alunos separadamente. Durante o curso da investigação e devido ao escopo desse trabalho, meu olhar e minhas análises passaram a se voltar para os aprendizes da Turma 12,

fazendo com que o discurso do docente colaborador acerca de suas práticas de sala de aula e os dados coletados junto a ele não fossem necessariamente debatidos nos Capítulos que seguirão, a menos que tangencialmente, quando necessário fosse. Dessa forma, coloca-se aqui o aprendiz no cerne das questões de subjetividade e aprendizagem de línguas que serão debatidas nas linhas que seguem, deslocando o foco tradicionalmente dado ao docente e às suas práticas de sala de aula, ainda que se reconheça aqui a multifacetada e complexa natureza de processos educativos, sendo, portanto, arriscado investir na separação e na fragmentação de olhares diante do todo.

Além dessas estratégias, uma atividade interventiva foi planejada junto com o professor a fim de auxiliá-lo na compreensão e na aplicação das teorias dos Letramentos e do Letramento Crítico debatidas durante a leitura do texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), leitura essa que objetivava proporcionar reflexões e, eventualmente, rupturas epistemológicas que fundamentassem sua forma de ensinar, contemplando a dimensão crítica da pesquisa-ação por meio de possíveis desestabilizações, pela transformação e pelo próprio desafio de implementar essas 'novas' pedagogias sem sucumbir à síndrome do "vinho velho em garrafas novas" salientada pelos teóricos do New London Group. Ademais, a intervenção foi planejada com a finalidade de propormos ressignificações para a problemática do pouco engajamento dos aprendizes da Turma 12, que, conforme debatido no corpo dessa tese, apresentava-se como um ponto nevrálgico nas práticas e interações observadas durante o processo. Acrescenta-se aqui que o texto de Pimenta (2005) sobre Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa também foi lido junto com o professor para que o mesmo se inteirasse da metodologia e da possibilidade de intervenção em sua prática.

Os dados coletados foram analisados a partir de interpretações subjetivas que, de acordo com Erickson (1986, p. 121) podem desvelar e fazer compreender a "invisibilidade da vida cotidiana",

a “necessidade de se entender melhor detalhes da prática através da documentação da mesma”, a “necessidade de se saber qual o significado das ações para aqueles que as desempenham”, a “necessidade de se comparar uma mesma ação pertencente a diferentes contextos”, e, por fim “a necessidade de comparação e compreensão das circunstâncias que vão além daquelas observáveis no contexto onde ocorrem as ações”. Numa perspectiva hermenêutica, essa pesquisa buscou (re)construir sentidos acerca da dimensão subjetificadora da educação introduzida acima (a ser mais aprofundada no Capítulo que segue), buscando relacionar as formas de ensinar e aprender observadas no contexto específico dessa investigação com as demandas para uma ‘nova aprendizagem’ mais atenta às subjetividades explicitadas por meio de pesquisas e discursos acadêmicos que já se ocupam de traduzir o funcionamento do mundo globalizado e cosmopolita em possibilidades educacionais mais democráticas e emancipatórias.

Passarei agora a tratar de epistemologias e conceitos centrais ao desenvolvimento desse trabalho, buscando contribuir para o entendimento do leitor acerca dos temas centrais de minha pesquisa, bem como sustentar os argumentos por mim levantados até aqui ou, por que não, desconstruí-los por meio da análise dos dados que seguirão junto às teorias pesquisadas.

1

**Questões
de sujeito**



(QUINO, 2003)

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e tem a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem certificados de excelência ISO 12000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”.

(RUBEM ALVES, 2001, p. 38 – ênfase no original)

Conforme já descrito acima, esse estudo se propõe a investigar a relação entre práticas de ensinar e aprender empreendidas no contexto de uma sala de aula e a questão da subjetividade e da construção de identidades de alunos de inglês do ensino médio em uma escola pública do estado do ES, tendo o Letramento Crítico como possibilidade epistemológica subjacente a atitudes e fazeres críticos a partir da leitura e do debate de textos e, portanto, temas variados que nela circulam. Pensando na educação contemporânea inserida no mundo social, plural e tecnologizado, onde discursos e identidades múltiplas proliferam e interagem entre si a cada segundo, acredito ser pertinente tratarmos de noções de sujeito que nos permitam expandir nossa compreensão acerca do indivíduo e dos processos educativos aos quais ele se sujeita, processos esses construídos socialmente e mediados

por linguagens múltiplas. Assim como em Signorini (2006), entende-se aqui que a questão da subjetividade tem se colocado em grande parte de forma transversal por diversas tradições teóricas e aplicadas interessadas em tratar do sujeito e de sua constituição e construção na/pela sociedade em que se insere. A autora reconhece que muitos dos estudos até hoje conduzidos ainda se situam na proposta Moderna de ciência, baseada em teorias Iluministas de sujeito que, com demasiada urgência, precisam ser revistos e repensados, quando não substituídos por noções mais abrangentes e fluídas, descentradas do projeto modernista e situadas no mundo globalizado e interconectado/tecnologizado da atualidade, produzindo “rupturas e bifurcações no campo epistemológico, e a coexistência de múltiplos paradigmas conceituais e teórico-metodológicos” (SIGNORINI, 2006, p. 334).

Da urgente necessidade de questionarmos conhecimentos e concepções da Modernidade estáveis e tidos como verdades absolutas também falam Usher & Edwards (1994), questionamentos esses que, por sua vez, devem contemplar a natureza identitária e a constituição de sujeitos e subjetividades. Segundo esses mesmos autores, é mais do que urgente a necessidade de confrontarmos criticamente epistemologias e noções profundamente arraigadas de fundamentos, disciplinas e da ciência como um todo para que seja possível repensar os efeitos da educação hoje praticada nas escolas e sua influência nos discursos sobre aprender e ensinar dentro do paradigma da Pós-Modernidade, tentando desconstruí-los por meio de uma atitude Pós-moderna, desobjetivando conceitos, identidades, sujeitos e práticas de linguagem. Assim, descrevem o sujeito Pós-moderno como descentrado, construído pela língua e pela linguagem, pelo desejo e pelo inconsciente, afirmando que tais noções podem ainda estar distantes dos objetivos e de muitas práticas educacionais atuais, concebidas, por sua vez, na era Moderna, com valores Iluministas de racionalidade, de plenitude, do sujeito “autônomo” e centrado na razão fruto de estruturas herdadas, sendo a linguagem uma delas, vista, por sua vez, como sistema abstrato e fechado em si mesmo. A visão de sujeito explorada nesse Capítulo, e, portanto, nesse

estudo, é uma visão essencialmente sociológica uma vez que enfatiza a linguagem como constituidora de subjetividades múltiplas, ao passo em que também se constitui por elas.

Tais teorias e práticas científicas da Modernidade influenciaram grandemente concepções educacionais que hoje precisam ser revistas uma vez que os sujeitos da educação contemporânea crescentemente assumem identidades múltiplas e plurais, identidades essas que permaneciam silenciadas e escondidas até bem pouco tempo, mas que hoje florescem ao nosso redor e, por que não, dentro de nós mesmos junto dos avanços tecnológicos e das vivências inter/multi/transculturais à nossa volta. Assim, o que se acreditou ser o papel da educação formal no paradigma da Modernidade precisa ser revisto, papel esse orientado a cultivar e produzir sujeitos automotivados, autodirecionados e racionais, baseado na crença de que a subjetividade humana se constitui de forma previsível e que, portanto, o sujeito estaria sempre predisposto a aprender uma vez que possuía capacidades cognitivas inatas, funcionando dentro de estruturas alheias às especificidades de cada contexto e indivíduo – um sujeito ‘universal’. Assim, a educação se ocuparia em despertar esse sujeito para o exercício de suas ‘virtudes’ e capacidades de maneira homogênea, passiva e obediente, inserindo-o em narrativas e práticas discursivas até então inquestionáveis, mas que, na perspectiva da educação e da constituição do sujeito Pós-modernas deveriam abraçar a crítica, a dúvida, a diferença e o imprevisível.

Passarei então às considerações teóricas que permitiram a tessitura de relações entre a proposta de educação subjetificadora de Biesta (2010, 2013) defendida nesse trabalho, e noções de sujeito, linguagem e sociedade. Tais relações se colocam como relevantes para a compreensão do papel da subjetividade na educação contemporânea e na constituição das identidades sociais dos aprendizes da escola básica a partir do entendimento de que uma pedagogia subjetificadora deve se pautar em subjetividades plurais, múltiplas

e emergentes que favoreçam o pensamento e atitudes críticas por parte de seus aprendizes por meio de práticas de desidentificação e de ruptura com ordens discursivas dominantes e opressoras, buscando, assim, desenvolver a capacidade de agência de seus aprendizes. Assim, a relação entre subjetividade e construção identitária não pode escapar dessa análise uma vez que tenho tratado aqui de indivíduos em formação pelas práticas escolares às quais estão expostos, práticas essas por vezes opressoras e objetificadoras, conflituosas, que assujeitam, mas que também podem ser libertadoras se a dimensão subjetificadora da educação for contemplada e mais enfatizada pela educação formal da contemporaneidade. Seguimos, portanto, com algumas considerações acerca do sujeito da linguagem, da Pós-Modernidade e da sociedade neoliberal na qual estamos, incontestavelmente, inseridos e onde, conseqüente e constantemente, nos (re)construímos.

1.1 O SUJEITO DA LINGUAGEM

Essa pesquisa parte do pressuposto de que o sujeito se constrói pela linguagem. Apoio-me fundamentalmente no trabalho de Bakhtin (2014) para descrever o processo de formação da subjetividade humana a partir de uma visão sociológica e, portanto, situada, do sujeito e dos processos de enunciação dos quais faz parte e pelos quais se constitui, constituindo também a linguagem que o cerca numa perspectiva marcadamente dialética. Tal visão crítica e pós-estruturalista, inserida no paradigma da Pós-Modernidade já mencionado acima, se fundamenta em uma noção de linguagem também sociológica que reconhece o valor e a influência do meio social em processos de significação, e, portanto, na constituição de subjetividades e identidades de sujeitos, expandindo noções estruturalistas de língua e linguagem como estruturas sólidas e imunes à ação humana pelo uso que se faz das mesmas. Assim, a significação deixa de ser compreendida pela simples e direta relação entre significante e significado, abarcando o

entendimento de que o contexto e as condições de produção de quem fala e ouve influenciam grandemente a produção de sentidos, sentidos esses que deixam de ser homogêneos e que produzem assim a diferença e a pluralidade. O paradigma pós-estruturalista de linguagem, fortemente influenciado por Bakhtin, põe em cheque a homogeneidade dos sentidos e, portanto, do mundo construído pela linguagem e auxilia, portanto, na compreensão da noção do sujeito que constrói o meio no qual se insere ao mesmo tempo em que está a construir a si mesmo. Tudo isso pela linguagem e pela multiplicidade de sentidos provenientes dessas relações.

Para Bakhtin (2014), a constituição da consciência, e, portanto, da subjetividade humana, é derivada de cadeias de signos e da significação construída por meio delas, sendo o signo (a palavra em uso) sempre impregnado de sentidos herdados, aceitos ou contestados em processos comunicativos determinados por condições sociohistóricas, o que Bakhtin chama de infraestrutura. Assim, a língua se apresenta como estrutura interna do processo enunciativo, e por sua vez, só produzirá sentidos pela interação com o meio externo (a infraestrutura), tornando o psiquismo subjetivo acessível somente quando interpretado pela análise dos signos empregados em interações sempre situadas, ou seja, pela análise (situada!) da linguagem. Dessa forma, para se entender o ser é preciso entender a palavra que o constitui, e, portanto, para construirmos e entendermos a realidade precisamos de experiências significadas, construídas pela linguagem por meio de instrumentos semióticos de naturezas diversas, instrumentos esses que possibilitarão a construção de sentidos e a compreensão dos mesmos

Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2014, p. 36).

Se todo signo está, portanto, carregado de sentidos, pode-se afirmar que ele é sempre ideológico pois o mesmo só será compreendido dentro de estruturas subjetivas como identidades, culturas, instituições, discursos, etc., representando crenças, valores, conhecimentos e atitudes inerentes a essas estruturas. Dessa forma, o sujeito bakhtiniano é um sujeito essencialmente ideológico por estar inserido nessas teias de significação às quais Bakhtin chama de superestruturas.

A experimentação de sentidos e a constituição de subjetividades e, conseqüentemente, identidades depende, segundo Bakhtin, de dois processos fundamentais: a reflexão e a refração. Sabendo que o signo sempre representa algo por sua natureza semiótica, a significação pode, então, se assemelhar a algo já existente ou experimentado pelo sujeito pela reflexão, ou, produzir uma nova possibilidade e novos sentidos pela refração, constituindo assim a diferença e a pluralidade. E é nessa dinâmica entre o novo e o velho, o conhecido e o desconhecido, o que é aceito e o que não se aceita que as identidades vão se constituindo por meio dos discursos que interpretamos e que nos interpelam, ao passo que novos discursos também vão sendo construídos pela relação dialética entre infra (meio externo, contextos sóciohistóricos) e superestruturas (ideologias) “Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante.” (BAKHTIN, 2014, p. 38 – ênfase no original). Bakhtin afirma que é pela palavra que mudanças sociais se realizam, uma vez que “as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2014, p. 42). Para além das mudanças sociais, o sujeito da linguagem está a se constituir e a (re)significar sua identidade e sua existência constantemente pela interação, contribuindo para a pluralidade do mundo e dos sujeitos à sua volta.

Ao tratar da interação verbal, Bakhtin defende que a enunciação está sempre condicionada a uma situação social imediata, sendo,

portanto, a palavra sempre dirigida a um interlocutor (mesmo que ausente no momento da enunciação) que se insere em determinado contexto sociohistórico e cultural. Dessa forma, para se garantir a compreensão e o compartilhamento de sentidos, mesmo que minimamente, o filósofo diz que é preciso atentar para o horizonte social do interlocutor que, por sua vez, determinará o que se fala em certos “auditórios sociais” (BAKHTIN, 2014, p.117). Depreende-se daí que toda palavra deve comportar duas faces: falante e ouvinte, orientando-se sempre em relação ao outro, e, portanto, definindo o outro e sua identidade

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 117).

Entretanto, não se pode presumir que interlocutores sempre compartilharão dos mesmos horizontes sociais uma vez que a significação acontece de maneiras singulares para cada indivíduo, pautadas pela diferença entre eles e formando, assim, subjetividades distintas e identidades múltiplas, mesmo que em comunidades ou grupos sociais aparentemente homogêneos. Assim, diante da diferença, a palavra pode ser causadora de conflitos de interesses sociais diversos determinados por comunidades semióticas distintas “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (BAKHTIN, 2004, p. 47). No contexto da sala de aula podemos entender a “luta de classes” quando analisamos conflitos entre professores x alunos x disciplinas x conteúdos x subjetividades, que, aparentemente e, num primeiro momento, poderiam ser julgados como falta de interesse ou motivação pela própria dificuldade de os mesmos refletirem os interesses e as subjetividades dos alunos e suas identidades, afastando aprendizes do processo de aprendizagem e construção de sentidos por não se verem representados

ali, reforçando a autoridade dos conteúdos e da figura do professor em detrimento de seus interesses e objetivos. Infere-se, portanto, que o papel do professor não se resume a apenas reproduzir, 'ensinar' ou transpor conteúdos, mas que sua fala e seu discurso devem ser compreendidos (na convergência ou divergência) por seus aprendizes, sendo esse um fator imprescindível à aprendizagem por meio da comunicação, especialmente se compreendermos qualquer processo comunicativo como construção de sentidos, sejam eles negociados ou compartilhados. Mais ainda, sem tal compreensão, mesmo que ela seja implícita, pouco se ensina e menos ainda se aprende.

Apesar da concepção descrita acima acerca da natureza da subjetividade e da construção da identidade de sujeitos parecer bastante pertinente e elucidativa, há de se lembrar que ela nem sempre vigorou e ainda hoje pode não vigorar em determinados contextos acadêmico-científicos uma vez que a ciência Moderna e positivista por muito dominou e ainda domina discursos variados, incluindo aqueles que tratam da natureza da linguagem e da constituição de sujeitos. Além de Bakhtin, outros filósofos nos ajudam a perceber a natureza social e, portanto, ideológica, da linguagem, extrapolando epistemologias e teorias estruturalistas que consideravam língua/linguagem como um sistema abstrato e fechado em si mesmo, ou como simples meio (neutro!) de comunicação, imune às pressões e a funcionamentos externos advindos da sociedade e dos sujeitos que a empregam, acreditando-se na arbitrariedade dos sentidos e na garantia de sua transmissão. Foucault (2012), por exemplo, nos leva a reconhecer que a linguagem é sempre permeada por relações de poder quando reconhece que discursos traduzem sistemas de dominação nos quais nos inserimos e dos quais queremos nos apoderar por meio da busca por conhecimentos e verdades, sendo o discurso da ciência Moderna uma dessas formações

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus

poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2012, p. 8).

Assim, as verdades constituídas por meio de discursos múltiplos e, por vezes, dominantes, determinam subjetividades que, portanto, atuarão na formação do sujeito. Foucault critica o Positivismo praticado na ciência Moderna enquanto uma “vontade de saber” que desenhava objetos a serem pesquisados, mensurados, classificados, impondo certos sentidos e prescrevendo “o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis” (FOUCAULT, 2012, p. 16). Essa vontade de saber também, segundo o filósofo, determinaria “como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 2012, p. 17) justificando, assim sua crítica à soberania do discurso científico carregado de relações de poder impregnadas em subjetividades, supondo que o indivíduo ao se apoderar de tais conhecimentos e subjetividades pode estar a galgar posições sociais de mais prestígio ou posições das quais poderá exercer certa autoridade, constituindo-se enquanto sujeito nessas relações. Assim, ao criticar o discurso científico da Modernidade, Foucault aponta para a possibilidade da multiplicidade de discursos e verdades, que por sua vez, possibilitam que múltiplas subjetividades emergjam e constituam sujeitos diversos, plurais e múltiplos. Para ele, a ciência Moderna tentou se estabelecer enquanto uma única verdade, mas, essa unicidade não existe, o que existe é uma falsa ideia de homogeneidade pois discursos se interpelam e tentam se impor uns aos outros.

Ainda sobre o objetivismo da ciência Moderna que determinara também compreensões acerca da linguagem, Bakhtin dizia que “Toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definível e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 72). E assim, por anos, a linguagem foi compreendida e estudada, levando-nos a entendê-la como meio de comunicação onde os sentidos seriam natural e

harmonicamente transmitidos, pela neutralidade do signo e pela ausência da compreensão da influência do meio social nesse processo. Menos atenção ainda era dada ao papel da linguagem como constituidora de subjetividades e identidades, como possível campo de batalha onde sentidos podem ser contestados e negociados por relações de poder e pela diferença, negligenciando o fato de que os sujeitos envolvidos na interação estão constantemente a se construir pelos sentidos que, por sua vez, constroem a realidade coletivamente.

Engrossa o debate sobre linguagem, epistemologias e conhecimento objetificado o filósofo Bourdieu (1996) quando discute a prática objetificadora da ciência Moderna afirmando que, para que a mesma fosse legitimada, categorias e classificações práticas para descrever a realidade (e, portanto, seus sujeitos) deveriam ser criadas; no entanto, tais categorias estariam “sempre subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 108). Como a ciência Moderna tende a não considerar sua situacionalidade e, portanto, a não se perceber enquanto prática social acreditando-se neutra, tais categorias impostas acabam por determinar o funcionamento de instituições e indivíduos, objetivando-os e imputando a eles características que, muitas vezes, não poderiam ser observadas individualmente, ou, por vezes, criando categorias e estabelecendo sentidos e consensos sobre sentidos (inclui-se aqui a linguagem e os sentidos a ela atribuídos ao longo dos anos) “em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade e da unidade da identidade do grupo” (BOURDIEU, 1996, p. 108). A essa busca pela verdade da Ciência Moderna e pelo discurso que a representa, Foucault (2012) chama de “vontade de verdade”, ou seja, o desejo de comungar com discursos dominantes e hegemônicos, e portanto, de “estar no verdadeiro”, assujeitando indivíduos a discursos impregnados de relações de poder que podem indubitavelmente oprimir subjetividades ao passo em que também estão a constituir identidades.

Tal busca pela verdade ou por conhecimentos legitimados e ‘verdadeiros’ pode ser facilmente perceptível ao analisarmos o discurso da escola e da educação formal pelo currículo e suas disciplinas, que, por vezes, parecem distantes do cotidiano e dos interesses dos seus aprendizes. Para Foucault (2012) uma visão crítica do discurso e de sua análise deveria se basear em três reflexões críticas sobre 1. nossa real necessidade e vontade de pertencer a tais ordens discursivas opressoras e hegemônicas, 2. o caráter de acontecimento e a situacionalidade³ do discurso, e 3. a superioridade dos significados construídos pelos discursos soberanos. A partir de um trabalho crítico que contemple esses questionamentos e que os traduza em atitudes críticas por parte dos usuários de linguagem e, mais ainda, dos aprendizes da escola, seria possível que as subjetividades dos alunos fossem empregadas e trabalhadas em prol da formação de sujeitos críticos, agentes e protagonistas para os “novos tempos” e para a democracia, sujeitos esses que poderiam questionar a validade e a natureza de tais conhecimentos e sua pertinência em determinadas práticas sociais, práticas essas nas quais se inserem ou desejam se inserir. A partir também de um entendimento de que todo conhecimento é situado, a escola poderia se tornar uma instituição mais aberta e democrática, mais conectada com a realidade de seus alunos e com seu papel na sociedade.

Ainda sobre formas de poder constituídas por discursos, em especial pelo discurso da Ciência Moderna, Bourdieu (1996) explora a etimologia da palavra região (régio) como a linha que separa o conhecimento validado pela ciência de outras formas de conhecimento que dela não se originam. A linha, portanto, é a fronteira que se estabelece entre os diversos saberes por meio da linguagem autorizada de quem a institui, pelo poder simbólico já investido no observador que, em seu trabalho, nomeia e classifica, como “princípio de di-visão (sic)

3 Entende-se por situacionalidade de textos e discursos o conjunto de fatores que orientam processos de significação nos contextos específicos onde os mesmos se inscrevem, tornando-os relevantes e pertinentes de acordo com suas condições de produção e situações de interpretação.

legítima do mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 109). A fronteira, segundo ele, também reforça as semelhanças que existem em maior ou menor grau entre os elementos de um grupo, no entanto, o autor reconhece que nem sempre as regiões coincidem totalmente com as categorias ou características a elas atribuídas, sendo então essa realidade social construída de cima para baixo, de forma arbitrária e parcial. Tal arbitrariedade acaba, portanto, por ignorar ou desconsiderar formas de conhecimento e significação múltiplas considerando válido somente o conhecimento legitimado pela ciência que, por sua vez, acabara homogeneizando e padronizando a linguagem, experiências, sentidos, processos subjetivos, e conseqüentemente, processos identitários. Assim, Bourdieu (1996) contesta a autoridade da ciência e o poder a ela outorgado por meio da linguagem instituída pelo discurso científico como formas essencialmente objetivas de análise da realidade, sempre parciais e nunca totalizadoras

Assim, a ciência que pretende propor critérios mais bem fundados na realidade deve procurar não esquecer que ela apenas registra um *estado* da luta entre classificações, ou seja, um estado da relação de forças materiais ou simbólicas entre aqueles envolvidos com um ou outro modo de classificação, os quais frequentemente invocam, à maneira do que faz a ciência, a autoridade científica para fundar na realidade e na razão o recorte *arbitrário* que pretendem impor. (BOURDIEU, 1996, P. 110 – ênfase no original).

Nesse sentido, assevera que “Qualquer tomada de posição com aspiração à ‘objetividade’ [...] acaba constituindo um ‘atestado de realismo’ ou um ‘veredito de utopismo’ que contribui para determinar as possibilidades objetivas de que dispõe esta entidade social para aceder à existência” (BOURDIEU, 1996, p. 113 – ênfase no original). Corroborando, assim, a dialética Bakhtiniana que propõe a relação complementar entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista em análises sobre a constituição semiótica e ideológica da linguagem e de seus sujeitos, Bourdieu (1996) fala que não se trata de escolher entre o subjetivismo das percepções e da realidade oculta e o objetivismo

das categorizações e da realidade observável. Para ele, assim como para Bakhtin (2004) é possível transitar entre os dois terrenos como numa linha contínua, da representação da realidade (objetivismo) para a realidade da representação de como os sujeitos apreendem a realidade internamente (subjetivismo), e vice-versa. Bourdieu afirma que os critérios objetivos são como armas com poder de generalizar, impor e inculcar valores e noções de identidade legítima ou de exclusão, o que muito favorece o apagamento da subjetividade, mas que nem por isso devem ser ignorados, podendo os mesmos serem usados como instrumentos possíveis e disponíveis para o entendimento da realidade, pelo exercício de cumplicidade e de crítica no e pelo discurso, pela relação dialética entre essas forças. Para ele, as classificações objetivas devem ser analisadas na prática e não somente “desmistificadas”, propondo assim, uma visão de ciência como práxis.

Vê-se, portanto, que a ciência tende a regionalizar arbitrariamente pela instituição e designação de visões particulares, por vezes limítrofes, por um discurso performativo caracterizado pelo poder de consagrar sentidos e assim, investir características que categorizam diferenças (étnicas ou regionais), objetivando-as na relação de forças estabelecida pelo discurso. Ao serem investidos de qualidades ou capacidades específicas por meio dos rituais de consagração marcados, por sua vez, pela instituição de linhas que separam aqueles que ‘são’ daqueles que ‘não são’, indivíduos se transformam (ou deveriam se transformar) por estarem a exercer simbolicamente as tais capacidades ou qualidades por meio de relações de poder e comportamentos para com os outros e consigo mesmos, uma vez que, para Bourdieu, a magia social da instituição desses sentidos somente ocorre quando sujeitos se reconhecem enquanto legitimadores e/ou receptores desses sentidos. Nesse sentido afirma que “[...] aquele que é instituído sente-se intimado a ser conforme à sua definição, à altura de sua função.” (BOURDIEU, 1996, p. 101).

No entanto, como discutido nas linhas anteriores, tais generalizações nem sempre merecem ser descartadas uma vez que podem designar características estruturais pertinentes a determinados discursos e subjetividades, conforme a relação dialética debatida acima por Bakhtin (2014) e Bourdieu (1996) sugere, realçando a interdependência entre as visões e a possibilidade de variações entre suas forças e não a exclusão de uma em detrimento da outra. Nesse sentido, ao renunciar ao subjetivismo, a ciência Moderna passou a objetificar o mundo, os sujeitos, e os significados que os mesmos produzem por meio de pesquisas empiricistas e de uma visão de linguagem objetificada e objetificadora. Sob esse prisma, as línguas também eram (ou ainda são!) analisadas, estudadas e ensinadas majoritariamente como conjuntos de regras observáveis e generalizáveis, descritas e legitimadas por gramáticos e linguistas cujas perspectivas não compreendiam/compreendem as circunstâncias nas quais a linguagem era/é produzida e a língua empregada, falhando em perceber e reconhecer as sutilezas e a opacidade de discursos, e das diversas linguagens que circulam em nós e ao nosso redor, dentro de limites e funcionamentos impostos arbitrariamente por seus estudiosos. Reagan (2004) afirma que essa visão tão delimitada e objetiva da língua e da linguagem fortalece o ensino tecnicista que, por sua vez, não é crítico, não enxerga as implicações políticas e ideológicas inerentes ao uso e à análise de discursos e textos que circulam na sociedade, corroborando os estudos de Carmagnani (2003), Monte Mor (2007 a; 2007 b) e Morgan (2010).

E foi também sob essa visão objetificadora e redutora da ciência e, conseqüentemente, da linguagem e do sujeito, alheia a contextos socioculturais e históricos e ao papel da linguagem na constituição da subjetividade humana, que a psicologia Moderna se revelou como campo de conhecimento científico, propositora de teorias sobre a constituição de identidades e o desenvolvimento humano baseadas em comportamentos observáveis e testados por experimentos generalizadores. Nota-se que tais teorias dominaram/dominam os estudos sobre aprendizagem humana, especialmente no campo da aprendizagem de línguas. Usher e Edwards (1994) apontam como graves

críticas à psicologia Moderna: 1. sua natureza limitadora que, ao invés de considerar os processos de subjetificação, acabou baseando-se em processos sistêmicos, extraindo daí suas explicações, interpretações e reflexões; e 2. sua necessidade de ficar no limite do observável. Um exemplo a ser considerado é o Behaviorismo que ignora a subjetividade na linguagem e no desenvolvimento humano voltando-se apenas para o que pode ser observado e visto, o que torna tal noção hoje inviável já que o sujeito é aquele que se constrói por meio de significações, de suas representações pela linguagem, por processos subjetivos, como já argumentado acima. Os autores ainda criticam o cognitivismo pela demasiada ênfase dada à racionalidade e à objetificação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito quando o mesmo afirma que seres humanos são dotados naturalmente de capacidades cognitivas necessárias às adaptações e mudanças contínuas para viverem em sociedade, normalizando capacidades que, por sua vez, foram validadas pela ciência.

É, pois, a partir do reconhecimento da natureza social da linguagem, situada e constituidora de discursos ideológicos e muitas vezes dominadores, sendo o discurso científico um desses, que, outras perspectivas teóricas trazem sentidos outros para a constituição identitária de sujeitos, passando a integrar novas agendas de pesquisa. Acolhendo essas agendas, um novo paradigma ou novo discurso começa a se formar, o da Pós-Modernidade. A seguir, debatarei aspectos relacionados à constituição de subjetividades por meio dessa narrativa, a fim de ampliar entendimentos acerca do sujeito na contemporaneidade.

1.2 O SUJEITO PÓS-MODERNO

O mundo contemporâneo apresenta a seus sujeitos diversos questionamentos das mais variadas naturezas: sociais, econômicas, identitárias, educacionais, linguísticas, espaciais... A lista é longa e a

necessidade de engajamento com essas questões ultrapassa nossa mera percepção uma vez que, aparentemente, temos 'dado conta' e 'levado a vida' sem maiores atropelos, adequando-nos aos novos ambientes e às novas relações que se constroem tanto no mundo real quanto no virtual. No discurso da Pós-modernidade descrito por muitos teóricos (USHER; EDWARDS, 1994; BAUMAN, 2005; SIGNORINI; 2006; HALL, 2011, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012) como um período em que sujeitos estão em constante processo de fragmentação e (re)construção, numa dinâmica constante de deslocamentos ou 'descentramentos' do indivíduo, muito se tem falado sobre identidades e sobre a necessidade de visões críticas sobre elas. Tais visões devem ultrapassar, ou melhor, transcender entendimentos acerca da subjetividade humana, e portanto, da constituição de identidades praticados durante a Era Moderna que, por sua vez, influenciada por ideais iluministas, compreendia seus sujeitos como universais e previsíveis

[...] indivíduos com potencial inato de se tornarem automotivados e direcionados, um sujeito racional capaz de exercer agência individual e intencional, sendo o papel da educação formal trazer esse indivíduo à tona, dando forma a seu caráter e sua identidade, tipificando e moldando-o para poder viver em sociedade (USHER E EDWARDS, 1994, p. 25).

Entende-se, assim, que a instituição escolar constitui-se como lócus privilegiado de construção das identidades dos seus sujeitos aprendizes por meio da linguagem, dos discursos, dos conhecimentos e das interações nela praticados. É impossível, portanto, dissociar o papel da ciência enquanto instância produtora e legitimadora de saberes de sua influência no ambiente escolar uma vez que a escola se incumbem de transmitir tais conhecimentos, sendo essa uma de suas grandes funções (cf. Biesta, 2010). Dessa forma, pensar a função da escola nos processos de construção identitária de seus sujeitos aprendizes, processos esses de subjetificação, requer, na atualidade, um entendimento crítico do fazer científico, conforme já debatido na sessão anterior, frente a processos de descentramento da própria ciência, e da linguagem por conseguinte.

Nesse sentido, retomo brevemente essa discussão pelo trabalho de Usher e Edwards (1994) quando apresentam a crítica de Gadamer (1975 apud USHER E EDWARDS, 1994) ao conhecimento científico como ‘verdade absoluta’ como esclarecedora ao processo de des-centramento do sujeito e da ciência, que, por sua vez, desconsiderava o papel da subjetividade em favor da convencionalidade da razão e em detrimento de sua situacionalidade e historicidade. Para Gadamer (apud USHER E EDWARDS, 1994) o método científico presumia (ou ainda presume?!) que não haveriam conceitos ou conhecimentos e entendimentos prévios, e que por isso, seria possível objetificar qualquer análise, sem que a mesma refletisse as subjetividades dos que a conduziam, o que, para o filósofo seria impossível. Na perspectiva Moderna, o sujeito parecia não pertencer ao discurso científico uma vez que ainda não se entendia a linguagem como uma construção social e, portanto, situada, acreditando-se em sua total imparcialidade e distanciamento uma vez que “a condição para ser científico é [era] ter eliminado toda a subjetividade, a origem do preconceito; e uma das principais tarefas do método científico é [seria] assegurar isso” (USHER E EDWARDS, 1994, p. 35). Depreendia-se daí a visão do sujeito centrado e, portanto, soberano, sem que se levasse em conta que sua situacionalidade precederia sua consciência dos objetos estudados e também de si como objeto da ciência, uma vez que a linguagem ainda era vista como sistema abstrato e código fechado em si mesmo, sem a compreensão de sua natureza social e das forças dialéticas que a constituem ao passo em que significamos e construímos experiências e o mundo a nossa volta. A chamada ‘Virada Linguística’⁴, ou seja, a descoberta e a disseminação da noção de língua como sistema social foi então, segundo Hall (2011), um dos grandes fenômenos que contribuíram para que os sujeitos da pós-modernidade se reconfigurassem, assumindo múltiplas e, por vezes, contraditórias identidades.

4 De acordo com Hall (2011), os cinco processos/avanços nas teorias sociais que tiveram grande impacto nos descentramentos das identidades na modernidade tardia são: 1. O pensamento marxista; 2. A descoberta do inconsciente; 3. A descoberta da língua como sistema social; 4. O trabalho de Michel Foucault e 5. O impacto do movimento feminista (e dos direitos civis).

Ademais, no pensamento Moderno, o “desejo de presença” é o desejo de que o mundo seja conhecido de maneira direta, a ‘olhos nus’, de forma precisa e objetiva, transparente e verdadeira, “onde o mundo é presente ao pensamento sem as distorções e ficções que a linguagem pode produzir” (USHER E EDWARDS, 1994, p. 56). E assim o mundo e seus sujeitos eram compreendidos. Talvez ainda sejam...

Quando se fala dessa nova Era, deparamo-nos com a necessidade de se pensar a realidade e o meio social de forma crítica, a exemplo do fenômeno da globalização tão determinante e presente em discursos e práticas sociais na atualidade. Para Hall (2011), a globalização é responsável também pelo deslocamento de identidades culturais nacionais e por novos entendimentos de tempo e espaço traduzidos em novos sistemas de representação, sendo as línguas e as diversas linguagens (visual, escrita, imagética, corporal, etc.) elementos cruciais nessa nova dinâmica. Pode-se, portanto, perceber a relevância de tratarmos de questões de língua e linguagem para uma certa ‘adequação’ ao momento Pós-moderno, e mais ainda, para se repensar concepções que muitas vezes podem não condizer com as dinâmicas ‘fluidas’ nas quais o sujeito se insere e através das quais tem se constituído.

Tal fluidez na formação de identidades e nas relações pessoais e de construção de sentidos no mundo globalizado, Zigmunt Bauman (2005) atribui ao que ele chama de Modernidade Líquida⁵, ou seja, uma vida repleta de angústias, incertezas e inseguranças, onde nada mais pode se dar por definitivo, onde é preciso encarar a inconstância para tentar explicar e lidar com a sensação de desorientação que, por vezes, é assombrosa. Mais ainda, buscar uma identidade definida e plena seria como ‘alcançar o impossível’ (p. 16), objetificando-a, assim como um dia a linguagem foi objetificada. Nesse sentido, aponta-se que

5 Ao usar o termo Modernidade (Líquida), Bauman se refere à Era Pós-Moderna em Identidade (2005).

Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de solidificar o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída. (BENEDETTO VECCHI in BAUMAN, 2005, p. 12)

A identidade do sujeito Pós-Moderno pode, assim, assumir múltiplas facetas, contingentes, temporárias e até mesmo contraditórias uma vez que “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam” (HALL, 2011, p. 13), especialmente quando se reconhece a natureza social da linguagem bem como o fato de que crianças e jovens na contemporaneidade muito aprendem fora da escola pelo crescente acesso a tecnologias e vivências multidisciplinares fora dela. Tais realidades, portanto, denotam deslocamentos da sociedade “constantemente descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma” (HALL, 2011, p. 17), podendo os mesmos serem vistos, segundo o filósofo, como positivos pois assim é possível desarticular identidades estáveis do passado, permitindo novas formas de vida e novas identidades num mundo que se renova e se recicla a cada segundo, especialmente por influência da globalização e das tecnologias. Nesse mesmo tom, Woodward (2012) acentua que tais deslocamentos podem reconfigurar identidades culturais aparentemente homogêneas e estáveis pela constante interação entre contextos locais e globais e pelas narrativas históricas que os constituem.

Retomando o entendimento de que a identidade é constituída pela linguagem e, se entendermos que a linguagem não pode ser objetificada e que, portanto, vacila, conceitos e visões de identidade não podem mesmo ser tomados como definitivos, absolutos ou estáveis (SILVA, 2012). Numa perspectiva dialética, entende-se, portanto, que a linguagem também será insuficiente e indeterminada uma vez que as identidades de quem a usa e produz influenciam grandemente a formação de determinadas cadeias de significado e interpretação, cadeias essas sempre impregnadas da subjetividade de quem as constrói conforme já exposto acima. Nesse sentido, Hall (2012) pondera

que conceituar o termo identidade pode ser por demais complexo uma vez que concepções de identidades sólidas e estáveis tem se provado frouxas e em declínio na contemporaneidade por causa de mudanças estruturais nas formas de pensar e viver, entendidas pelos “deslocamentos” ou “descentramentos” do indivíduo pautadas pelo paradigma Pós-Moderno. Dessa forma, o sujeito centrado e autônomo do Iluminismo, que existia a partir de sua capacidade inata de pensar pela filosofia Cartesiana (“Penso, logo existo”) passa a ser visto como um sujeito essencialmente complexo e dependente, construído pelo meio no qual se insere, pelas interações sempre mediadas por símbolos advindos da cultura e de sentidos construídos por códigos e linguagens. Sobre tal dependência, Morin (2010), propõe uma visão de sujeito fundamentada na ideia de autonomia relacional e relativa ao meio em que o sujeito se insere “a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber” (MORIN, 2010, p. 118). Para ele a autonomia absoluta não é possível.

Para além da autonomia relacional, Morin também fala de alteridade e do papel da linguagem uma vez que o sujeito é produto da dualidade entre si e um outro ego por meio da comunicação “A compreensão permite considerar o outro não apenas como *ego alter*, um outro ego, um outro eu mesmo, com quem me comunico, simpatizo, comungo. O princípio de comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade” (MORIN 2010, p. 123) e, segundo o autor, é graças à linguagem que podemos comunicar até mesmo o que há de mais in-comunicável e subjetivo em nós, nossa incomunicabilidade.

O debate sobre identidade e representação está, portanto, no cerne da noção do sujeito sociológico constituído pela linguagem uma vez que, segundo Woodward (2012, p. 18) “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Sendo a linguagem o meio pelo qual podemos representar e traduzir nossos pensamentos em ações e em existência, é por meio dela também que marcamos e construímos

“os lugares a partir dos quais indivíduos podem se posicionar, a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2012, p. 18), definindo, mesmo que provisoriamente, nossas identidades. Nota-se também que a linguagem é profundamente determinada pela cultura e pelas subjetividades a ela inerentes, e segundo Hall (2012), a perspectiva do sujeito sociológico avança para um entendimento da noção de sujeito como sendo construído num processo dialógico entre sua participação social e as estruturas que sustentam suas interações com o meio e a sociedade em que o mesmo está inserido, processo esse determinado pela linguagem e marcado pela subjetividade, que, por sua vez, imprimirá marcas na construção identitária dos sujeitos.

Hall (2011) define, pois, a identidade pela metáfora da costura do sujeito às estruturas que o estabilizam em mundos culturais, podendo as mesmas serem provisórias, variáveis e por vezes problemáticas, balizadas pela história e não unicamente por fatores biológicos. Nesse sentido, retomo o trabalho de Bourdieu (2004) ao debater o quanto a instituição escolar enquanto estrutura estabilizadora por meio de seu discurso e de suas práticas é responsável pela formação de identidades uma vez que ao trabalhar conteúdos específicos, acaba os “consagrando” como legítimos e, portanto, influenciando formas de pensar e de ser dos seus aprendizes

[...] os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração. (BOURDIEU, 2004, p. 208).

Bourdieu define, portanto, a escola como um terreno de encontros e acordos, lugar de transmissão de “maneiras comuns de se tratar problemas comuns” (BOURDIEU, 2004, p. 206) criticando-a, assim, como um lugar onde se transmite e perpetua o senso comum, homogeneizando identidades por meio de sua linguagem, seus modelos, suas regras e metáforas, distanciando-se de sua função subjetificadora, por sua vez, negligenciada ou ainda desconhecida por muitos,

conforme a crítica de Biesta (2010, 2013) nos coloca. No entanto, sabe-se que a escola, mesmo que influenciada e legitimadora dessa lógica, continuará a exercer seu papel enquanto instancia formadora de sujeitos e identidades, e, por isso, defende-se aqui que práticas de leitura e escrita sejam trabalhadas de forma mais crítica e que permitam a desidentificação, contribuindo, portanto, para a formação de identidades mais plurais e democráticas.

Apesar de tantas perspectivas acerca da natureza do sujeito Pós-moderno, Silva (2012) também salienta a dificuldade de se chegar a uma definição para o termo identidade, especialmente quando se pensa que identidade é aquilo que se é, pontuando que tal entendimento acaba enfatizando características independentes e autônomas, tomando-as como “factuais e autocontidas”. Para ele, a não problematização dessa noção acaba por considerar as diferenças também de forma independente e autorreferenciada, como se o diferente fosse simplesmente o oposto daquilo que parece ser normal, regra, traço de personalidade, etc.. Woodward (2012) também debate o binômio identidade-diferença acentuando o papel da linguagem como sistema simbólico que determina tal visão classificatória, marcando a diferença também de forma subjetiva pela própria natureza da linguagem.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em pelos menos dois grupos – nós/eles [...]; eu/outro. (WOODWARD, 2012, p. 40 – ênfase no original).

Nesse sentido, as relações sociais e materiais construídas também pela linguagem são permeadas pela subjetividade de quem a

emprega, sendo, portanto, tais categorias frutos da percepção de alguns, que, com o passar do tempo, ao serem legitimadas, tornam-se naturalizadas, senso comum, cultura “Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura” (WOODWARD, 2012 p. 42). Retomo aqui, mais uma vez, o trabalho de Bourdieu (2004) especialmente quando o mesmo acentua nossa incapacidade de perceber características e valores distintos dos nossos e que, conseqüentemente, poderão nos causar desconforto e angústias pela simples razão de não termos sido expostos a modelos diferentes dos nossos implicando na enorme dificuldade em aceitarmos identidades outras

[...] todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida[...]. Em consequência, os indivíduos condenados por sua formação a uma espécie de hemiplegia cultural, sentem-se por esta razão inclinados a identificar seu próprio valor com o valor de sua cultura e, ao mesmo tempo, são levados a viver ansiosamente os contatos com os portadores de uma cultura estranha e, muitas vezes, concorrente. (BOURDIEU, 2004, p. 208).

Assim, é pelo afastamento da ideia de essência, de homogeneidade e de centralidade do sujeito da tradição filosófica Moderna para “tratar da identidade no nível da forma ou do simbólico como categoria do representável e suporte do simbólico” que Signorini (2006, p. 335) aponta para um possível caminho para a (re)conceptualização da noção de sujeito; como num exercício de aporia ou trazendo para a discussão sobre o sujeito e a subjetividade a noção de complexidade em contraposição à ideia de pluralidade, bem como da contraposição entre os processos de subjetivação versus identidade, tomando os processos de subjetivação como sempre provisórios e “de forma tangencial às unidades tradicionais de ancoragem do sujeito, comumente tidas como estáveis e homogêneas – do tipo língua, personalidade, ego, etc.” (SIGNORINI, 2006, p. 336). Dessa forma, o sujeito não seria entendido e reduzido a dualismos tais como Uno/Homogêneo - Plural/

Heterogêneo mas como complexo, que opera “entre possibilidades disjuntas e/ou contraditórias, que (des)articula, que faz nó, nexos, encruzilhada, a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica dos códigos e narrativas sociais aos quais está exposto” (SIGNORINI, 2006, p. 336), ou seja, um sujeito que opera e se constitui pela linguagem em suas formas múltiplas e heterogêneas, ciente de sua complexidade e da impossibilidade de se constituir plenamente uma vez que sua constituição dependerá dos sentidos que constrói, sentidos esses nunca fixos. Ou seja, a subjetivação será sempre relativa e instável, enquanto que a identificação pode se configurar como uma espécie de adesão a modelos e sentidos já constituídos ou previamente definidos socialmente.

Para além dos descentramentos e de noções homogeneizadoras da identidade, McLeod e Yates (2006), por sua vez, apontam para a identidade como uma forma de convergência pela representação consciente de si, de como o sujeito se percebe e se define como um certo tipo de pessoa, convergindo para noções e definições acerca da personalidade, do tipo de aprendiz, de categorias socioeconômicas ou culturais, unindo sujeitos com características semelhantes e, consequentemente, moldando e definindo perfis e interesses em comum. Nessa perspectiva, percebe-se que a exclusão se dá pelo não compartilhamento de valores, características, interesses em comum, ou seja, pela marcação da diferença conforme exposto acima. Já a subjetividade, de acordo com essas pesquisadoras, e corroborando a natureza provisória e complexa descrita acima por Signorini, pode ser entendida como elemento primário na construção identitária, como característica do sujeito revelada por sua natureza dinâmica, contingente e múltipla, influenciada ou mediada por múltiplos fatores históricos e contemporâneos, experiências, relações e práticas sociais. Depreende-se daí a crucial importância de uma educação crítica pautada em uma ética que possibilite que múltiplas subjetividades sejam contempladas, construídas e influenciadas por textos e práticas sociais tão diversos e complexos quanto a sociedade atual pode abarcar uma vez que

“a subjetividade se refere a processos e padrões gerais e particulares empregados na construção das vidas modernas” (MCLEOD; YATES, 2005, p. 38). Dessa forma, o sujeito da educação subjetificadora não deve, necessariamente, ser definido como X, Y ou Z, mas sim, ser visto como complexo, híbrido e resultante de processos de subjetivação influenciados pela linguagem que o cerca e que o interpela, distanciando-se, portanto, do ideal Modernista do sujeito homogêneo, centrado, objetificado e previsível.

Trabalhar com alguma noção de sujeito mais flexível e menos determinista como fundamento básico para o trabalho pedagógico na era da globalização e da tecnologia, é o que também defende Morin (2010) uma vez que não se pode mais ver o mundo da forma estática como se via no passado e ainda se vê em alguns contextos educacionais. Assim, quando consideramos o sujeito da educação (o aprendiz ou o mestre) de forma determinista, esse sujeito desaparece, enfatizando-se somente o indivíduo dentro de uma massa ou espécie, dentro um grupo de pessoas sem que suas características individuais e funcionamentos particulares sejam considerados, ou seja, nos termos de Ricouer (2000), pela “mesmidade”, e não pela “ipseidade” marcada pela unicidade e pela subjetividade. Dessa forma, conceitua o termo identidade por meio dessas duas possibilidades: a mesmidade que seria a identidade “numérica”, ou quantitativa, que une vários indivíduos por características em comum, fazendo-os semelhantes; e a ipseidade caracterizada pela subjetividade dos indivíduos por meio das ações a eles imputadas e por eles desempenhadas. Ricouer, então, afirma que muitos estudos sobre identidade na contemporaneidade se baseiam na primeira acepção, a da mesmidade e assim, o autor sugere que por narrativas seja possível chegar a uma “solução às aporias referentes à identidade pessoal” (RICOUER, 2000, p. 5), interpretando e diferenciando-as com base nas experiências e nos sentidos revelados por elas.

Biesta (2013), também aborda a diferença entre identidade e subjetividade pelo viés de Rancière que, por sua vez, entende a subjetificação como “uma série de ações do indivíduo e sua capacidade de enunciação não identificadas previamente dentro de um campo de experiências” (RANCIÈRE, 1999 apud BIESTA, 2013, p. 84), ou seja, por aquilo que o sujeito revela ao tornar pública sua existência, suas formas de vida e pensamentos até então desconhecidos ou inéditos. Depreende-se dessa afirmação que a subjetificação pode se diferenciar da identificação pela segunda se apoiar em aspectos e características identificáveis e possivelmente já existentes em alguma ordem ou em outro alguém, e que são relacionados ou tomados pelo sujeito como traços de sua existência também, sendo portanto a subjetificação a “desidentificação, a remoção da naturalidade do lugar e do contexto de onde se fala” (RANCIÈRE, 1995 apud BIESTA 2013, p. 84), diferenciando o sujeito de ordens já existentes ou do senso comum e reforçando sua singularidade. Dessa forma, a noção de subjetificação de Rancière corrobora a ideia de subjetividade de Biesta e da ipseidade de Ricouer já que trata da mesma como algo suplementar e inédito ao que já está estabelecido e identificado, projetando a identidade para além do conhecido ou já estabelecido, ou seja, do horizonte do presente para o futuro, como um novo início (beginning) nos termos de Arendt. É como se a identidade unisse indivíduos por características em comum e a subjetividade os colocasse em lugares diferentes uma vez que a segunda revela, pela linguagem, formas únicas de pensamento e expressão, inerentes a cada sujeito e que variam contingencialmente, ou, como Arendt (2014) pontua, dizer ‘quem’ alguém é não é mesmo que dizer ‘o que’ alguém é, e geralmente, caímos nesse equívoco. ‘O que’ diz respeito a qualidades partilhadas por semelhantes, convergindo sempre para a homogeneização dos sujeitos no sentido que devem compartilhar dessas características. Por outro lado, para a filósofa é impossível chegarmos a uma definição de quem alguém é, e ao chegarmos ou tentarmos ao menos nos aproximar de uma definição, o sujeito perde sua característica reveladora, que é sempre inerente e implícita ao seu discurso e suas ações.

Conforme exposto acima e ainda pertinente à visão do sujeito que opera pela linguagem é, portanto, a possibilidade de entendermos a subjetividade e a constituição de sujeitos e do mundo por narrativas. Para Bruner (2002) as narrativas “moldam o mundo”, materializando experiências, situações e interações por meio da linguagem uma vez que “[...] estamos sempre contando e recontando histórias, reconstruindo nossas subjetividades por meio delas dependendo das situações que encontramos, e fazemos isso com a ajuda e a orientação de nossa memória do passado, nosso desejo e nossas expectativas para o futuro” (BRUNER, 2002, p. 64). O autor diz que por meio das narrativas marcamos nossa presença no mundo pelo interior de nossa existência (pelas memórias, sentimentos, ideias, crenças e subjetividade), e pelo exterior estamos presentes e somos influenciados pela cultura e pela alteridade constituída por nossa relação com os outros a nossa volta. Além disso, a formação da identidade (do *'self'*) pelas narrativas pode se dar de maneira implícita, não falada ou revelada, subjacente a modelos culturais de onde herdamos e vivenciamos diversas subjetividades. Corroborando as noções de identidade e de sua constituição pela linguagem debatidas acima, percebe-se novamente que a identidade está sempre costurada por fatores sociohistóricos e é sempre relacional pois sujeitos estarão sempre em contato, pela escuta ou pela leitura de textos, com subjetividades diversas que, por sua vez, influenciarão a forma de perceber e interagir com o outro. Assim, um mesmo sujeito pode ser visto e interpretado de formas distintas por outros distintos, por olhares outros e por experiências únicas de cada indivíduo. Nesse sentido Bruner (2002) também destaca a relevância do outro e da alteridade quando diz que falar de nós mesmos sempre vai depender daquilo que esperamos que o outro (que nos ouve ou o outro como um todo) esteja interessado em ouvir ou deseje escutar/saber, tornando pública nossa existência e nossas identidades pelo que já vivemos e/ou por aquilo de inesperado que nossas narrativas possam trazer à tona ao serem contadas, ou seja, passado, presente e futuro se interrelacionando na dinâmica de contar (e ouvir) histórias “as narrativas que construímos sobre nós mesmos vem a expressar o que

pensamos que o outro espera de nós, como ele espera que sejamos [...]. Nesse processo, nosso *self* se torna público, até mesmo quando se fala consigo mesmo” (BRUNER, 2002, p. 67). Ricouer (2000), por sua vez, pontua que as narrativas são uma forma possível de junção entre a história e a ficção, uma vez que as narrativas que contamos são histórias de vida situadas em contextos sociohistóricos, histórias essas que poderão ser interpretadas de formas múltiplas quando se considera a subjetividade como pedra angular na constituição de identidades e, por conseguinte, na constituição social do mundo à nossa volta. Passado-presente-futuro se entrelaçando pelo que Arendt (2014) chama de teia, situando o sujeito em teias de sentidos e fazendo-o entrar num mundo velho por aquilo inédito que narra e vivencia e constrói. Mundo esse no qual se inserem a escola e seus sujeitos.

Nesse jogo de incertezas a educação Pós-moderna se põe a pensar em quem e em como se legitimam sentidos e identidades, excluindo ao mesmo tempo que se inclui, marcando a diferença ou naturalizando-a. Mais ainda, há de se pensar em como os sujeitos da educação contemporânea têm constituído suas identidades no contexto da sala de aula, no caso desse estudo, da sala de aula de língua inglesa mais especificamente. Se ao afirmarmos nossas identidades e ao enxergarmos o outro estamos constantemente a nomear e materializar nossa existência, a determinar ou fazer uso de critérios e comportamentos já estabelecidos, legitimados ou desejados, a unir experiências passadas com o presente e o inédito futuro por meio de nossas narrativas e pela escuta delas, bem como de outras, acredito que o espaço escolar deve se abrir para múltiplas formas de existência uma vez que a pluralidade cada vez mais bate à sua porta, invadindo a sala de aula e as vidas de seus aprendizes. Questões de identidade e, portanto, o papel da subjetividade na educação formal, devem, mais do que nunca, ser debatidos e incluídos na formação inicial de professores bem como na formação em serviço para que as fronteiras que (necessariamente!) criamos ao tratar de tais questões sejam mais fluidas, democráticas, e menos excludentes

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre o “nós” e o “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem, e, ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. (SILVA, 2012 p. 82 – ênfase no original).

Ainda assim, concordo com Morin (2010) em seu argumento de que tais reconceptualizações acerca da constituição de identidades só serão pertinentes se a educação definitivamente romper com a tradição empírico-determinista ainda impregnada nas práticas educacionais conforme já debatido acima, enxergando a natureza social da linguagem e contemplando-a em suas práticas, trazendo para a educação formal novos entendimentos acerca da ciência e dos conteúdos transmitidos na escola, relativizando-os e criticando-os como possibilidades de interpretação da realidade, e portanto, como fios que tecem a constituição identitária de sujeitos na contemporaneidade.

1.3 O SUJEITO NEOLIBERAL

Apesar do neoliberalismo ser considerado por muitos apenas como política econômica e não como fenômeno mais amplo, tal qual uma ideologia ou racionalidade governante (BROWN, 2015b), entendo que para tratarmos da constituição de sujeitos na sociedade contemporânea e globalizada não há como ignorá-lo ou desviar nosso olhar de seu funcionamento, especialmente quando se pensa em identidade como a costura do sujeito ao meio em que vive (HALL, 2011), ou na subjetividade como os fios utilizados nessas costuras e tecidos sócio-históricos. Nesse mesmo viés, Chun (2013) afirma que devemos, sim, atentar para o quanto a economia determina e é determinada por fatores sociais diante do fenômeno da “neoliberalização”, fenômeno esse que, segundo o autor, molda subjetividades representando-as economicamente, constituindo, portanto, identidades que circulam e

que precisam ser compreendidas e, por que não, contestadas. Dessa forma, o autor advoga em favor de que a LA enquanto campo de estudo transdisciplinar (e onde essa pesquisa se situa) se preocupe com esse processo especialmente por ele estar intrinsecamente ligado a questões de Linguagem, Discurso e Línguas Estrangeiras (especialmente a LI), conforme já exposto na Introdução desse trabalho e ressaltado em Ferraz (2015, p. 45) “discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes e tem naturalizado disparidades sociais e práticas educacionais”.

Algumas dessas “garras” ou características (e, por que não, críticas) facilmente observáveis e, também, constantemente debatidas por Brown (2015b) estão relacionadas ao enriquecimento exacerbado de alguns e à legitimação de desigualdades e condições miseráveis de vida de muitos, trazendo o capital e as relações baseadas nele para o funcionamento estatal e político de nações inteiras, contaminando instituições e, principalmente, a democracia, assujeitando Estados, sociedades e indivíduos à volatilidade e ao caos de mercados financeiros não regulamentados. Para além da contaminação do Estado e de suas políticas de privatização e da crescente eliminação do acesso a bens e serviços públicos de qualidade, “o neoliberalismo constrói até mesmo esferas que não geram riqueza – como aprender, namorar ou praticar esportes – em termos de mercado, submetendo-as a métricas e governando-as com técnicas e práticas mercadológicas” (BROWN, 2015a). Nessa dinâmica, pessoas são vistas como capital humano ou empresas, e devem constantemente buscar meios de aumentar seu valor no presente com vistas ao futuro. E a educação tampouco escapa, segundo Ferraz (2015) e outros estudiosos do tema, sendo constantemente submetida a rankings, certificações, voltando-se quase que exclusivamente para o mercado de trabalho com currículos fragmentados e determinados por conhecimentos majoritariamente úteis ao mercado, comodificando a língua inglesa e seu ensino por hoje a mesma ser reconhecidamente indispensável para o amplo acesso ao mundo globalizado e multi/transcultural no qual habitamos.

Considerado por alguns como um modelo destrutivo, especialmente no que tange a pouca ou reduzida ação do Estado na vida dos seus indivíduos, refletida na precariedade do ensino público conforme debatido acima pelo “Discurso do Fracasso ou da Deficiência”, o neoliberalismo tem construído novas subjetividades ou formas de existência que, por sua vez, determinam as formas com as quais nos relacionamos com pessoas, instituições, conhecimentos, capital, bem como com nós mesmos. Afirmam Dardot e Laval (2013) que subjetividades tem sido reconstruídas e moldadas dentro de concepções políticas, econômicas, sociais e subjetivas que dialogam com a ideia do sujeito empresa e da pouca relevância do Estado no desenvolvimento e provimento de políticas públicas que assegurem o bem-estar e a cidadania.

Essa norma intima todos a viverem em um mundo de competição generalizada; conclama classes trabalhadoras e assalariadas a se engajarem em lutas econômicas umas contra as outras; alinha relações sociais a modelos de mercado; promove a justificação de desigualdades cada vez maiores; até transformar o indivíduo, agora chamado a conceber sua conduta e a si mesmo como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2013 p. 8)

Brown (2015b) sugere a expressão *homo oeconomicus* para descrever o sujeito neoliberal e afirma, portanto, que esses sujeitos também chamados por ela de “atores do mercado” são construídos por processos de comercialização e pelo que chama de “financeirização” (*financialization*), onde se especula cada vez mais o valor de indivíduos por meio de avaliações e classificações institucionais e nas esferas da vida social; tudo e todos são avaliados: indivíduos, empresas, universidades, Estados, restaurantes, mídias e meios de comunicação, etc. Ou seja, vê-se que a “neoliberalização” enquanto fenômeno ou síndrome, nos termos de Chun (2013), faz com que o sujeito neoliberal seja complacente com tais questões e ideologia, assujeitando-se a essas noções e incorporando-as como subjetividades desejáveis e características necessárias a sua atuação no mundo. Dessa forma, o sujeito neoliberal define-se em termos de “uma racionalidade mercadológica”

eliminando por vezes seu potencial de ação política e social por ser complacente com tal mentalidade hegemônica e onipresente

As subjetividades neoliberais são construídas, em parte, em torno da noção de seres humanos como seu próprio capital, eles mesmos como produtores de suas próprias satisfações, suas próprias fontes de renda, ou empreendedores de si mesmos[...] buscando ativamente habilidades projetadas para tornar-se uma mercadoria mais comercializável através de investimento em si mesmo. (CHUN, 2013, p. 13)

Assim, o sujeito produtor da sociedade industrial dá lugar ao sujeito empresa da sociedade neoliberal. Muitas descrições desse sujeito dão ênfase ao seu caráter fluido, incerto e flexível, característicos da Pós Modernidade debatida acima. No entanto, a comodificação das relações entre sujeitos e o mundo à sua volta tem tornado as relações interpessoais em espécies de contratos pautados em valores de eficiência por meio de técnicas de disciplina e organização, segundo Dardot e Laval (2013), onde se assume a previsibilidade, a reciprocidade, o interesse e a responsabilidade por tais relações, essencialmente voluntárias, onde sujeitos parecem admitir e valorizar tais comportamentos e subjetividades, incorporando-as às suas formas de vida e de pensamento, numa dinâmica de assujeitamento a elas

[...] não se trata mais de velhas disciplinas designadas a treinar corpos e moldar mentes pela compulsão de torna-las mais submissas... É uma questão de se governar indivíduos cuja subjetividade deve envolver a atividade que querem realizar. Para esse fim, o irreduzível elemento do desejo, que os constitui, deve ser reconhecido. (DARDOT; LAVAL, 2013 p. 288).

Coadunando, portanto, com a ideia do sujeito-empresa motivado e autônomo, propagada e almejada por muitos enquanto subjetividade desejável aos indivíduos da sociedade neoliberal, valores de empreendedorismo e autonomia são constantemente debatidos e estão suposta e crescentemente presentes nas identidades desses sujeitos, especialmente porque o sujeito neoliberal aceita e busca desenvolver tais características, desejando-as, conforme expõem os autores acima.

Para Hilgers (2011), tal 'responsabilidade individual' inerente ao discurso de sujeitos neoliberais leva indivíduos a se assujeitarem a performances ideais, a competirem e a serem empreendedores de si mesmos, sendo a subjetividade, portanto, “[...] desenvolvida e concebida como empresa em um contexto competitivo que leva indivíduos a gerenciarem a si mesmos de acordo com a lógica do mercado” (HILGERS, 2011, p. 358). Para a autora, tal noção de governamentalidade também resulta da influência de forças mercadológicas no âmbito da atuação política dos sujeitos, afetando noções de cidadania por tecnologias de assujeitamento e sujeição, onde a liberdade individual é pautada e condicionada, pelo que se pode ter e adquirir de forma “autônoma” e sem a intervenção ou o auxílio do Estado. Para Chun (2013), apesar de disseminar valores de liberdade e escolha individual, as políticas neoliberais são geralmente antidemocráticas, excludentes e fatalistas.

O conceito de governamentalidade neoliberal ressignifica, portanto, a noção de disciplina debatida por Foucault uma vez que o corpo dócil adestrado pelo exercício de poder, pela vigilância, pela sanção e pela normalização passa a ser disciplinado pelo próprio sujeito em sua tentativa de gerenciar e avaliar sua própria conduta por meio das narrativas neoliberais e por sua inclusão (aparentemente) voluntária nas mesmas. Brown (2015b) pontua que se concebermos o neoliberalismo como uma razão “normatizada” e, portanto, naturalizada, regulamentada e ascendente, sua influência nas práticas e na vida cotidiana assume uma dimensão da vida humana, reforçando a noção de disciplina e do corpo dócil de Foucault. Para Dardot e Laval (2013), a demanda por competitividade é um princípio regulatório que demonstra mais do que a comodificação mas, a existência de maneiras de ser moldadas pelo modelo empresarial. Usam o termo “governamentalidade” de Foucault para explicar a conduta de sujeitos que se assujeitam às condutas de outros, sendo também governados por elas, adotando técnicas do *self* dominantes que demandam sua ‘liberdade’, sem que as mesmas, aparentemente, se imponham (ou se oponham) totalmente ao sujeito “O mercado é, portanto, concebido como um processo de

autoformação do sujeito econômico, autoeducativo, autodisciplinador, onde indivíduos aprendem a se conduzir de forma autoconstrutiva” (DARDOT; LAVAL, 2013 p. 123). O trabalho de Foucault também é referido por Holborow (2012) apontando para a centralidade do poder em discursos que sustentam relações dominantes, fazendo com que o indivíduo se autorregule por meio desses discursos, se assujeitando a eles (ou não), tornando-se, portanto, um sujeito social. Os discursos dominantes representam sujeitos conformados a certos epistemas, por eles considerados verdades, sendo o neoliberalismo um deles. Dessa forma, a subjetivação, ou seja, a constituição da subjetividade humana, ocorre por meio de processos autogovernados e por práticas de linguagem orientadas pela lógica do mercado e pela educação que se insere nesse amplo contexto sociocultural e econômico, não esquecendo que a linguagem e os discursos estão sempre permeados por e exercem formas de poder.

Algumas dessas práticas de linguagem ou narrativas mercado-lógicas são debatidas por Holborow (2012) quando a autora fala do poder da comunicação nesse cenário e da economia da informação e do conhecimento como pilares que, bem como a língua/linguagem não podem ser vistos independentemente dentro de uma organização social. Assim, revisita o trabalho de Fairclough (2002) quando o mesmo afirma que as transformações sociais advindas do novo capitalismo ou do neoliberalismo são guiadas por discursos, e que tais discursos constituem e consolidam o fenômeno da globalização por meio também da língua inglesa e de uma nova ordem discursiva oriunda de corporações. Esses mesmos discursos operam nos níveis das relações sociais, das representações e da constituição identitária, segundo Holborow (2012).

Alguns outros discursos relacionados ao aprendizado e ao ensino de língua inglesa na atualidade são abordados por Ferraz (2015), discursos esses que versam sobre a onipresença do inglês na sociedade, a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico,

a produtividade gerada e almejada por meio dele, e a comodificação do idioma e de seu ensino. O autor fala da dificuldade de desconstrução dos mesmos uma vez que já se encontram naturalizados e inseridos em práticas sociais e defende que a educação se ocupe desses debates propondo práticas de ensino e aprendizagem que não sejam somente instrumentais mas que ampliem o entendimento do aprendiz acerca da relevância do aprendizado do inglês para além dos sentidos da comodificação, da materialidade, da ascensão profissional e da produtividade, sentidos esses que serão tratados mais adiante nesse trabalho. Nesse viés, Patrick (2013, p. 2) também aponta para novas demandas para a educação formal inserida no que chama de 'paradigma' neoliberal uma vez que

[...] o valor do conhecimento nesse paradigma reside em sua utilidade para desenvolver capital humano. Portanto, o papel das escolas e universidades em relação à educação de indivíduos tem mudado dramaticamente nos últimos trinta anos sendo o objetivo maior da educação hoje formar trabalhadores do conhecimento. (PATRICK, 2013, p. 2).

Assim, a educação formal mostra-se prioritariamente interessada em desenvolver competências, habilidades, saberes e conhecimentos baseados em uma racionalidade técnica tida como necessária à produção de riquezas e mão de obra e que, por sua vez, fundamenta a narrativa da economia do conhecimento e a constituição da sociedade capitalista. Impossível, portanto, seria dissociar essa concepção de educação e aquisição de conhecimento de processos identitários e da construção de subjetividades na escola contemporânea e no mundo em sua volta, o que pode ser traduzido como desafios ou agendas para uma educação crítica e subjetificadora que se proponha a romper e a desconstruir tais noções.

Uma outra noção neoliberal a ser debatida está relacionada à autonomia e à possibilidade de escolha de ser ou tornar-se um projeto construído individualmente, noção essa que parece fazer sentido pois a busca por condutas e histórias de sucesso na sociedade

neoliberal aparentemente se baseia nas escolhas do próprio sujeito, que, por sua vez, muitas vezes não consegue se perceber dentro desse contexto maior de interdependência, dominação e assujeitamento aos discursos e às leis de mercado. Nessa dinâmica, uma das normas de conduta dos sujeitos da atualidade tem se constituído, portanto, na liberdade de escolha e, para Patrick (2013), o aprendiz que deseja se tornar um trabalhador do conhecimento na sociedade neoliberal deve assumir as rédeas de seu aprendizado e de sua carreira buscando seu lugar em mercados cada vez mais instáveis por meio das escolhas que faz em sua trajetória. Tal liberdade pressupõe um sujeito ativo, agente, e que calcula bem as oportunidades que deseja abraçar. A liberdade de escolha, no entanto, se pensada dentro de um funcionamento capitalista materializado por discursos dessa natureza, pressupõe que escolhas estarão sempre atreladas a possibilidades socioeconômicas, a opções e à oferta de produtos e itens de consumo, à possibilidade de ascensão profissional e econômica, daí a competência linguística em inglês ter se estabelecido como um desses “itens de consumo” ou uma *commodity*, criando-se então novas demandas para a educação, que, por sua vez, tem acolhido tais discursos e condutas, especialmente no Brasil, onde atualmente se propõe um redesenho dos currículos escolares baseado também nessa lógica neoliberal. Ademais, a individualização dos objetivos pautados pelas escolhas dos sujeitos enquadra-os em padrões de qualidade e performance nesse funcionamento de disciplina e escolhas próprias, quem não tem sucesso é visto como irresponsável ou incompetente, e deve ser punido por seu fracasso e por suas “más escolhas”. Novamente, vê-se no princípio da governamentalidade a busca por aspirações e condutas neoliberais que determinam modos de controle pelos quais o indivíduo se assujeita. Assim, a racionalidade neoliberal produz os sujeitos dos quais necessita pelo emprego de técnicas de governança que acabam os levando a um funcionamento competitivo onde é preciso se arriscar e assumir a reponsabilidade por possíveis fracassos

O sujeito é, portanto, intimado a se conformar internamente a essa imagem de constante aprimoramento de si. Ele deve constantemente lutar para ser eficiente, aparentar estar totalmente envolvido com seu trabalho, se aperfeiçoar por meio de educação continuada, e aceitar a crescente flexibilidade exigida pelas incessantes mudanças do mercado. Seu próprio guru, seu próprio empregador, seu próprio inventor, seu próprio empreendedor? A racionalidade neoliberal encoraja o ego a agir para fortalecer a si mesmo para sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem ser comparadas com uma forma de produção, um investimento, e um custo calculado. A economia se torna uma disciplina pessoal. (DARDOT; LAVAL, 2013 p. 292).

Essa nova disposição seria, para os autores supracitados um novo etos em que o homem é governado de fora para dentro e de dentro para fora. Para os autores, o etos neoliberal exige que todos se tornem sujeitos ativos e autônomos não somente nas ações que desempenham, mas também por meio delas e a ascensão do sujeito empresa se torna completa com a identificação do sujeito e de sua identidade com a empresa e seu funcionamento. Ou seja, o processo de subjetivação, que é a condição primária para a consolidação de uma ordem discursiva, ou melhor, de um discurso legitimado, ocorre de fato por meio dessa aproximação simbiótica. Para dar conta desse novo etos encorajando sujeitos a se direcionarem em suas tarefas e, conseqüentemente, se superarem, o discurso da motivação da psicologia tem emergido como forma de direcionar indivíduos (trabalhadores, alunos, pacientes, etc.) a tomar o controle de suas emoções e desejos, paixões, crenças, e atitudes como chave para uma melhor performance. Vê-se, portanto, uma forte demanda pela subjetividade do indivíduo em sua conduta bem como uma formação discursiva que o constrói dentro desses valores. E esse discurso logo toma conta dos departamentos de recursos humanos, agências de empregos e programas de treinamentos na tentativa de conciliar a subjetividade 'desejante' com as metas da empresa, incluindo-se aqui a esfera educacional como instância também já influenciada por essa narrativa. Nota-se pelos discursos que circulam na mídia dominante e pelas diretrizes atuais

para a educação propostas atualmente pelo governo federal que as subjetividades neoliberais têm sido crescentemente valorizadas e incentivadas, e que, junto a isso, o ideal do sujeito autônomo e previsível do Iluminismo ainda fundamenta a noção de sujeito que permeia essas narrativas. Mas, e quando isso não acontece na escola? E quando os sujeitos da aprendizagem formal não são empreendedores, agentes e autônomos? Ou quando parecem não atentar para o valor da língua inglesa na economia do conhecimento e no mundo globalizado? Como as subjetividades e identidades dos alunos da escola pública podem diferir desse imaginário neoliberal?

Por meio de uma educação crítica pautada em leituras e em letramentos críticos, acredito ser possível que aprendizes da escola se tornem mais conscientes de seus lugares na sociedade global bem como em seus locais de atuação mais específicos, percebendo-se numa teia de sentidos e na coletividade inerente à construção dos mesmos, buscando novos sentidos e subjetividades de forma ética e responsável conforme debatido na Introdução desse trabalho. Assim também argumentam alguns dos autores citados acima afirmando que o Letramento Crítico pode ser uma forma de desconstruir discursos e identidades, ajudando o aluno a se situar criticamente no contexto da globalização, desnaturalizando o que parece ser senso-comum por uma pedagogia contra hegemônica. Passa-se adiante para a discussão acerca das subjetividades e identidades dos sujeitos dessa pesquisa, alunos de inglês de uma escola pública, cursando o segundo ano do ensino médio, a fim de identificarmos alguns dos conceitos que perpassam as discussões apresentadas acima, bem como sua relação com questões de subjetividade observadas pelas práticas de sala de aula e nos discursos desses aprendizes.

1.4 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA: OS APRENDIZES DA TURMA 12

1.4.1 Complexidade

A fim de contextualizar os dados que serão analisados e discutidos a seguir com base nas teorias e estudos debatidos acima, tentarei delinear traços identitários dos alunos colaboradores e sujeitos dessa pesquisa tomando como ponto de partida informações por eles gentilmente cedidas por meio de um questionário com perguntas abertas e semiabertas. Esse instrumento se provou bastante útil pois, além de possibilitar maior adesão dos alunos ao estudo por se sentirem mais à vontade para, assim, exporem seus pontos de vista, e portanto, sua subjetividade, muitos dos alunos que aceitaram participar do estudo não se disponibilizavam a participar das conversas nas quais tratávamos de aspectos mais específicos e pessoais relacionados às aulas observadas. Tais conversas serviam para esclarecer questões essencialmente subjetivas que emergiam durante o processo da pesquisa-ação colaborativa nas etapas de observação do lócus, de implementação de novas estratégias pedagógicas e da avaliação dos procedimentos usados nesse percurso.

Não se quer dizer, entretanto, que as informações oriundas desse questionário não são de natureza também subjetiva, mas que, a forma como serão por hora analisadas permitirá que uma certa identidade seja, nesse momento, inferida ou compreendida pelo que Ricoeur (2000) e outros teóricos chamam de mesmidade, ou, pelo que Biesta (2013) parece entender por identificação. Considerando também a constituição identitária como instável e provisória, mesmo que aparentemente homogênea pela noção de mesmidade, Hall (2012) ainda a define como processos de (des)identificação com o outro, podendo, portanto, o sujeito se assemelhar e aproximar daquilo que o outro “aparentemente” é, costurando características e formando um

todo “aparentemente” homogêneo, bem como, pela negação ou ocultação de características do outro que, por sua vez, inevitavelmente o constituem como aquilo que ele não é “[...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado.” (HALL 2012 p. 110 – aspas no original). Assim, pela convergência de respostas e pela semelhança entre elas, bem como pelas observações de aula e registros escritos das mesmas, acredito ser possível traçar um perfil da Turma 12 aparentemente estável e homogêneo, mas que, nem por isso deixa de ser relevante para o entendimento do leitor acerca do contexto pesquisado, e mais ainda, do sujeito que estamos a observar. Respaldo-me em Signorini (2006) e no próprio Ricoeur (2000) quando denotam o sentido da aporia a análises da constituição de sujeitos que se baseiam em fatos, características observáveis e, por vezes, generalizadoras, mas que nem por isso podem deixar de ser entendidas como complexas e passíveis de análise e interpretações mais situadas e baseadas em experiências individuais.

Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa de maneira voluntária não correspondiam ao total de alunos da Turma 12, totalizando 19 participantes respondentes ao questionário. Suas idades variavam entre 15 e 18 anos. Quando perguntados se trabalhavam, 8 responderam positivamente. A grande maioria não cursar inglês fora da grade curricular do Ensino Médio, ou seja, somente 4 alunos estavam matriculados em cursinhos de idiomas naquele momento. Portanto, mesmo diante da crença de que não é possível aprender inglês na escola pública, esse dado pode ser ilustrativo de uma certa indiferença ao discurso do fracasso uma vez que grande parte dos sujeitos aprendizes e colaboradores desse estudo não estudavam inglês fora da escola básica, mesmo com a possibilidade de ingresso no Centro Estadual de Idiomas (CEI), cuja iniciativa do Governo disponibilizava um centro de estudos de línguas dentro dessa mesma escola. Não é possível, entretanto, apontar aqui as razões pelas quais a adesão ao modelo de cursinho provido pelo Estado era tão baixa entre os alunos da

Turma 12. Durante o período da pesquisa, presenciei um dos encontros de um “clube de conversação” em inglês, liderado por um aluno da escola que havia sido premiado com uma bolsa de intercambio no Canadá por seu alto desempenho enquanto aluno do referido Centro de Idiomas, encontro esse que reunia um grande número de alunos interessados em ouvir o colega falando inglês com fluência, bem como participar da interação com ele.

Uma outra característica que pode ser imputada à turma de maneira generalizada, e nem por isso, leviana, refere-se a comportamentos e atitudes, por vezes negativos e desrespeitosos, por parte dos alunos e observados durante boa parte do processo investigativo, ações essas que muito me surpreendiam pela constância com que eram observadas e, inversamente, repreendidas pelo professor. Os alunos da Turma 12 se revelavam também pela indiferença, distanciando-se da interação e demonstrando pouquíssima curiosidade e vontade de aprender, distanciando-se do estereótipo do bom aprendiz e assim, enfraquecendo a construção de uma identidade convergente a esse modelo pela mesmidade. Pelo conceito da ipseidade de Ricoeur (2000) entendido também por Biesta (2013) como formas de desidentificação, e portanto, pela emergência de subjetividades, vê-se que a identidade do sujeito universal prevista pela educação formal – o sujeito autônomo, racional, auto motivado, obediente e predisposto a aprender – é contestada, não se aplica e muito menos dá conta da complexidade e da situacionalidade dos sujeitos da Turma 12. Assim, várias foram as ocasiões em que tais atitudes e subjetividades foram registradas por notas de campo, confirmando o pouco engajamento e a alienação da turma frente aos comandos e atos de fala de professor, ou a comportamentos e atitudes previstos dentro do modelo de educação com o qual estamos acostumados a lidar, conforme se observa nos trechos abaixo extraídos das notas de campo registradas durante a primeira fase desse estudo.

29/04/2015

Aula 2 Turma 12

... Observo grupos de conversa paralela – livros fechados e matéria no quadro e no projetor. Alunos levantam, circulam e conversam enquanto o professor explica/fala.

Essa turma parece ser mais silenciosa, mas ainda bem dispersa. 2 alunos dormem, 3 ou 4 grupos 'desligados', conversando paralelamente. Às 10:40 (a aula teve início às 10:20) há 13 alunos completamente dispersos. Penso que talvez um jogo com as palavras do exercício proposto pelo professor ou uma atividade em grupos pudesse envolver mais os alunos ao contrário da lista de palavras expostas no powerpoint.

... Apesar dos livros estarem nas carteiras, há alunos sem livros. Alguns grupos conversam sem parar!! Não há interrupção da conversa, não há sinais de que esses alunos estão acompanhando a fala do professor ao mesmo tempo em que conversam...

13/05/2015

Aula 5 Turma 12

Alunos chegam e recebem as notas de trimestre.... Alguns alunos saem da sala de aula porque estão liberados da aula que será somente para os que estão de recuperação. Essa aula será uma revisão para a avaliação. Ao saírem da sala, alguns alunos pisam nas carteiras, andando sobre elas...

27/05/2015

O professor vai até a porta chamar os alunos que relutam para entrar. A aula hoje é para 18 alunos.

Enquanto o professor explica a 'atividade para nota' a ser realizada no trimestre que se inicia hoje, ao meu lado, dois alunos jogam

cartas (tipo RPG) e um deles se posiciona de costas para o professor. O professor diz que entre 12-18 de junho, os alunos receberão visitas de dois professores estrangeiros... O professor fala sobre os visitantes, o que eles fazem, e o que farão na escola. Uma aluna pergunta se eles falam português e o professor responde, fazendo a turma ficar quieta por alguns minutos. Chama a atenção de um grupo que esta falando bem alto (conversando).

... O professor continua a apresentar a atividade e os meninos continuam jogando cartas – as cartas são todas em inglês!!!

Os alunos começam a escolher os temas de seus grupos. Uma aluna reclama “como vou escolher algo que não conheço?” e um colega responde: “Você está com fone de ouvido!!! Como vai saber?”...

08/07/2015

O professor inicia a aula retomando o exercício que fez na aula anterior, mas que, para alguns, não foi corrigido. O exercício tinha como objetivo praticar as regras do passado simples e a correção hoje é feita no quadro.

Muitos alunos (a maioria) estão sem cadernos nas carteiras, cadernos nas mochilas, que, de alguns, ainda estão presas nas costas. Vejo somente 3 ou 4 alunos com cadernos nas carteiras acompanhando a correção. Um aluno parece estar bem focado e engajado e é para ele que o professor se dirige na maior parte do tempo.

Os registros acima retratam situações em que alunos se mostram bastante indiferentes a normas de conduta e disciplina comuns ao contexto da sala de aula uma vez que sentam de costas para o professor, ouvem música com fones de ouvido, jogam cartas, conversam excessivamente, colocam os pés sobre as carteiras, chegando até a andar sobre elas. Por vezes, alunos sentavam-se em grupos e conversavam entre si a maior parte do tempo da aula, desenhando ou conversando com seus pares. Outras demonstrações da aparente indiferença à aula de inglês e ao professor, também percebidos com constância,

referiam-se ao atraso dos alunos para adentrarem a sala de aula e à ausência de material nas carteiras durante os momentos de instrução. Livros fechados em cima das carteiras ou empilhados em alguma mesa, ausência de lápis, canetas, cadernos, e mochilas nas costas (e fechadas!) durante a aula. Confesso que tais atitudes me tocaram bastante, especialmente porque em meus mais de 20 anos de docência nunca havia me deparado com tamanha indiferença. Assim, a questão do interesse que me motivara a conduzir essa pesquisa – entendida prematuramente enquanto conflitos de interesses, entre conteúdos, temas, estratégias e procedimentos adotados pelo professor (e/ou pela educação como um todo) e a subjetividade dos alunos emergente nas interações em sala de aula – trouxe à tona questionamentos de outra ordem: a disciplinar.

Além da indiferença dos alunos, a pouca reação do professor diante de tais comportamentos também me fazia refletir sobre como ele poderia ou deveria ignorar aquelas atitudes, reprimi-las ou livrar-se delas. Os trechos abaixo mostram falas de alunos que, aparentemente, criticavam a atitude passiva e permissiva do professor frente ao cenário retratado acima

29/04/2015

Um grupo de meninas não para de conversar também... Samuel me diz “bonzinho ele, né? Tem moral não...”

06/05/2015

No Hall da escada encontro Samuel, menino da T-15 que pintava na aula passada. Cumprimento-o e ele me reconhece. Pergunto como foi a aula (ele estava saindo da aula de inglês) e ele diz que foi “igual” e que o professor, como sempre, “não tem moral”. Pergunto o que é ser “sem moral” e ele me diz que é que “o professor deixa a conversa e a bagunça rolar solta”. Depois pergunto sobre as outras aulas (outras disciplinas) e ele diz que “nas outras é diferente”. Os professores têm moral, tipo em Filosofia, o professor fala de ética” e com isso coloca

limites. Digo que talvez a “ética” do professor de inglês seja “dar aula para quem quer aprender” ou seja, falar para quem está disposto a ouvir e ele concorda. Por fim, diz que gosta da aula e do professor de inglês e que tirou 9,0 na atividade avaliativa... diz que a matéria era fácil e que quando o professor pronuncia as palavras fica mais fácil aprender a língua. Termina a conversa elogiando o professor.

06/05/2015

Durante a aula da Turma 12, a menina sentada na minha frente diz: “você anota tudo o que acontece na aula? Viu que desastre?”. Pergunto se é sempre daquele jeito e seu colega, sentado ao seu lado diz que em todas as aulas há conversa paralela, mas em algumas poucas não há porque os professores não toleram. Para ele “o melhor professor é aquele que sabe muito e não tolera conversa”, faz até os alunos se sentirem humilhados dizendo “O cara é arrogante, mas ele consegue dar aula e controlar a turma. “Já mandou uma turma inteira pra fora de sala”. A menina diz que Biologia é a melhor aula porque ela adora a matéria, se interessa.

Outros registros que também mostram o incômodo de alguns alunos da turma 12 com relação a questões de autoridade e disciplina advém dos questionários. Neles, ao serem indagados sobre o que menos gostavam na escola (não necessariamente na aula de inglês), alguns alunos, cujos apelidos⁶ estão em parênteses, mencionaram “... a falta de controle e de exigir mais dos alunos... falta de organização” (Panda), “... as conversas paralelas” (Suzana), “... a falta de organização da escola” (Rosa), “... escola muito desorganizada” (Mylife), “... escola muito liberal, deveria ser mais rígida e ter mais regras pois a maioria dos alunos fazem o que querem” (Lety), “... poderíamos ser mais exigidos” (Maju). Assim, foi possível perceber que vários aprendizes da turma observada estavam incomodados com a sintomática ausência

6 Ao responderem os questionários, os alunos indicaram apelidos pelos quais foram tratados durante nossos encontros e que serão mantidos aqui a fim de terem sua privacidade resguardada.

de autoridade e controle comum nas práticas de sala de aula, bem como na instituição escolar como um todo, fazendo-me pensar no valor da disciplina e até mesmo da punição em um contexto que deveria ser essencialmente democrático se, de fato, suas práticas fossem pautadas em valores éticos e que fundamentassem as escolhas e a capacidade de agência de seus indivíduos conforme já discutido na Introdução desse trabalho. Mais ainda, resgato o argumento de Menezes de Souza (2011b) quando propõe uma educação que prepare para o conflito e que permita que seus educandos se percebam em redes de interpretações que os fazem também responsáveis por fenômenos aparentemente alheios a suas vontades. Junto com Todd (2009), acredito também que precisamos encarar a natureza humana e suas imperfeições se desejarmos educar de maneira ética, encarando também os desencontros, os antagonismos e a violência inerentes a todo ser, desconstruindo, assim, o ideal do sujeito centrado, virtuoso e obediente no qual a educação formal por muito tempo acreditou, e ainda acredita.

Assim, retomo o trabalho de Foucault (2004) e sua crítica ao poder normalizador e disciplinador como recurso teórico para repensarmos tais atitudes em tempos pós-modernos, tempos esses que já serviram de reflexão e fundamentação teórica nesse estudo e que, portanto, não podem ser esquecidos enquanto atitude crítica e “subjetificadora” (BIESTA, 2013). Dizia Foucault que a disciplina favorece o controle do corpo por técnicas de adestramento e pela punição, e que tais limitações, proibições ou obrigações tornam o sujeito submisso a elas, domesticando seu corpo até que o mesmo se torne “um corpo dócil”. O ápice do poder disciplinador acontece quando o corpo se torna tão obediente quanto útil, fabricando assim “corpos submissos e exercitados” pelo uso de técnicas diversas, tais como a cerca (delimitação de um espaço fechado em si mesmo), o quadriculamento (a divisão do espaço em lugares e repartições), a funcionalidade (cada espaço contendo seu propósito) e a organização linear (a disposição em filas, a organização curricular, as sequências e séries, as hierarquias, etc.). E qualquer semelhança com a instituição escolar não é

mera coincidência! Tal excesso de controle, segundo Foucault (2004) garante a obediência dos indivíduos, bem como uma melhor economia do tempo e dos gestos, tornando o espaço escolar homogêneo e previsível, impassível de variações, silenciando subjetividades, e homogeneizando identidades

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática. (FOUCAULT, 2004, P. 142).

Dessa forma, para evitar o desvio é preciso que os sujeitos da escola sejam vigiados e punidos, sendo alguns dos mecanismos usados para normalizar sujeitos-aprendizes a sansão do tempo, das atividades, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade. Assim, quem foge à regra deve ser castigado e quem a obedece deve ser recompensado, criando-se assim bons e maus aprendizes, virtudes e defeitos, comparações e penalidades expressas por hierarquias e relações de poder. E nesse estado de espírito foram tecidas minhas primeiras observações acerca das condutas e das atitudes dos alunos da Turma 12 até que, refletindo mais profundamente sobre elas e buscando novos sentidos para uma educação mais emancipadora e subjetificadora pude ressignificar tais comportamentos como possíveis formas de resistência à condição precária na qual essa mesma escola se encontrava naquele momento, como uma manifestação de descontentamento com as práticas educacionais em geral, ou como mero sinal da fraqueza e da imperfeição de seus sujeitos aprendizes e, por consequência, de suas práticas de aprender, bem como aponta Todd (2009).

Não se pode ignorar aqui (especialmente conforme já pontuado acima o Discurso do Fracasso) o fato de que o ensino público brasileiro tem sido gradualmente sucateado por políticas que não dão ou não

querem dar conta de sua complexidade, bem como pela falta de investimentos e condutas questionáveis por parte de seus gestores, além da ameaça neoliberal que defende sua privatização ou a abstenção do Estado em sua manutenção, o que será debatido mais adiante nesse Capítulo. Assim, também é possível associar tais atitudes por parte dos alunos ao que Bourdieu (1996) debate como a 'crise das instituições, demonstrando que os rituais e sentidos escolares não parecem mais serem percebidos como legítimos uma vez que as 'condições litúrgicas' necessárias para a instituição e para a aceitação de seus discursos e práticas não têm sido preenchidas por aqueles que detêm a autoridade e o poder simbólico para tal (autoridades, gestores, políticas públicas, professores, famílias). Mais ainda, aprendizes parecem não se perceberem enquanto possíveis receptores de uma educação mais cuidadosa e estruturada, que seja capaz de oferecer-lhes os recursos e capitais necessários para seu crescimento enquanto cidadãos e sujeitos sociais, e, por não se verem investidos nesses discursos e práticas, acabam não percebendo a legitimidade dos mesmos.

No entanto, assim como também já foi exposto e debatido acima, o ideal do sujeito universal e centrado da Modernidade já não consegue dar conta da complexidade dos sujeitos da contemporaneidade, colocando em cheque também proposições acerca dos ideais da educação e da inserção de sujeitos em ordens que, aparentemente são estáveis e solidas. Voltamos, portanto, ao debate sobre o que se espera da educação na atualidade, corroborando o pleito de Biesta (2013) quando propõe uma educação também subjetificadora, para além da qualificação e da socialização, pautada em atitudes e visões críticas da realidade à nossa volta que nos permitam, acima de tudo, aceitar as diferenças e a pluralidade, desobjetificando a educação e suas visões sobre o sujeito, incentivando seus aprendizes a se expressarem e a criticarem sua realidade situando-se em teias de significados e na coletividade debatidos por Menezes de Souza (2011b), e, por fim, buscando a transformação social de seus locais e de suas condições.

Não se trata, portanto, de aceitar formas desrespeitosas de convívio ou de incentivar atitudes desengajadas por parte de aprendizes, especialmente dos sujeitos da Turma 12. Não se trata de um vale-tudo, mas de olhar, escutar e buscar a compreensão do outro e de si mesmo por meio de práticas escolares que possibilitem o diálogo, a troca e que acolham as subjetividades, junto dos interesses de seus aprendizes. Não podemos esquecer da complexidade que nos constitui e tampouco cair na armadilha de categorizarmos aprendizes por noções ultrapassadas que julgam suas atitudes e subjetividades por binarismos ou antagonismos como o bom-mal, interessado-desmotivado, engajado-desengajado, agente-passivo conforme advertem Silva (2012) e Woodward (2012) ao debaterem concepções binárias usadas para classificar sujeitos por noções superficiais e preconceituosas alheias à situacionalidade e à subjetividade de indivíduos. Contemplar visões mais fluidas e, portanto, democráticas e éticas a respeito da constituição dos sujeitos formados pela escola talvez seja um caminho para a construção de novos sentidos para a educação (e para a vida!) uma vez que “A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2012, p. 104).

Por fim, se acreditarmos que identidades são constituídas pelos sentidos que materializamos pela linguagem e se entendemos a linguagem como construção social, não podemos mais basear nosso entendimento acerca delas por visões essencialistas (WOODWARD, 2012) ou julgamentos infundados, trazendo a questão identitária para o cerne dos debates educacionais que se pretendem contundentes com as vivências sociais do mundo contemporâneo. Finalizo, por enquanto, essa etapa da análise sobre os sujeitos da Turma 12 trazendo esse trecho de Silva (2012) não somente como recurso textual para concluir o texto ou o debate, mas, sim, como fonte de inspiração para que novos sentidos sejam construídos a partir das novas demandas educacionais e sociais que se impõem à humanidade nos novos tempos

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro” numa sociedade em que a identidade torna-se cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2012, p. 97).

1.4.2 Interesse(s) e subjetividade(s)

A questão do interesse tem se colocado como pedra angular nas considerações acerca da educação subjetificadora e da constituição de sujeitos nesse estudo, permeando e sustentando argumentos teóricos e filosóficos aqui debatidos desde entendimentos sobre a construção de sentidos, a compreensão de práticas pedagógicas e sociais empreendidas no ensino e na aprendizagem de inglês no contexto pesquisado até os possíveis embates causados pela natureza complexa e social da linguagem. Depreende-se do argumento de Biesta (2010, 2013), corroborado pelas afirmações de Kalantzis e Cope (2008) e Gee (2013), que a dimensão subjetificadora da educação contemporânea deva acolher e trabalhar com as subjetividades dos alunos na construção de seus saberes e na possibilidade de desidentificação dos mesmos com estruturas de ensino e de pensamento que não contemplem seus interesses (e cotidianos) e, mais ainda, sua

complexidade. Retomo o argumento do filósofo quando fala de formas comuns de se tratar a diferença na escola pela exclusão das vontades e interesses dos aprendizes ou pela sujeição dos mesmos a discursos dominantes e opressores ou a práticas sociais que se distanciam de seus cotidianos. Assim também relatam Kalantzis e Cope (2008) quando pontuam a assimilação e a exclusão das identidades e subjetividades dos aprendizes da escola pela pouca habilidade da mesma em lidar com as diferenças. Portanto, ao ignorar a diferença e a multiplicidade de interesses, pensamentos, visões de mundo e subjetividades dos aprendizes pode-se estar mascarando o conflito e a resistência dos mesmos aos discursos e práticas empreendidos na escola.

Não se pretende, todavia, que a educação formal se pautе somente naquilo que o aprendiz deseja ser ou saber, mas, que tais subjetividades não sejam excluídas do cotidiano escolar, levando-se em consideração também que muito do que se ensina na escola é, de fato, relevante na constituição de seus sujeitos, de suas identidades e papéis sociais fora do ambiente escolar. E não estamos a negar tal relevância, quando a mesma se aplica de fato. Ou seja, as dimensões da qualificação e da socialização também consideradas por Biesta como constituidoras de qualquer prática educadora não devem e nem poderiam ser esquecidas, devendo portanto a educação contemporânea se abrir um pouco mais para possibilidades de desidentificação que promovam e acolham a crítica, a convivência com e a aceitação das diferenças, de opiniões e da complexidade do mundo e de seus sujeitos, a aceitação do conflito e da imperfeição, e acima de tudo, a capacidade de agência de seus aprendizes como nos falam Todd (2009), Menezes de Souza (2011b), Biesta (2013) e Monte Mor (2013).

Assim, com o objetivo de compreender, ainda que parcialmente, como o interesse, e portanto, as subjetividades dos alunos são tratados na Turma 12 e de como seus interesses são contemplados, negociados e, por que não, ressignificados, busquei levantar dados acerca de suas aulas 'preferidas' e de como participavam e se engajavam

nas práticas de ensinar e aprender empreendidas nelas, uma vez que a questão da indiferença e da indisciplina ainda me incomodava muito naquele dado momento da pesquisa. As respostas foram variadas, contudo, dos 19 alunos respondentes ao questionário, sete declararam gostar das aulas de inglês e oito disseram que gostavam das aulas de português. Desses oito, três também disseram gostar de inglês. Tais respostas me fizeram pensar que o trabalho com a linguagem poderia ser considerado, de fato, 'interessante' para os aprendizes da Turma 12, especialmente porque as demais disciplinas não tiveram o mesmo volume de opiniões a seu favor. Mais uma vez, recorro aqui ao conceito da mesmidade para tratar das identidades e das subjetividades desses alunos, ciente das limitações dessa prática e dos dados em si, mas que, nem por isso merecem ser ignorados ou excluídos dessa análise uma vez que entendimentos acerca da linguagem e práticas de letramento geralmente empreendidas nessas aulas podem (e devem) em muito nos interessar, mesmo que não sejam o foco do debate nesse momento.

No tocante às formas de participação declaradas pelos alunos quando indagados sobre como costumavam participar de suas aulas favoritas, novamente foram observadas formas variadas tais como a leitura e discussão de textos, a exposição e a troca de opiniões, a escuta ao professor, a interação com colegas, o trabalho em grupos, etc.. As formas de participação elencadas pelos alunos que disseram gostar das aulas de inglês foram similares, com exceção de uma aluna, apelidada por Lety, que, apesar de ter se mostrado engajada nas aulas e na pesquisa aqui relatada, tendo até participado das conversas que eram gravadas logo após as aulas, relatou em seu questionário que não costumava prestar muita atenção ao professor de inglês, e que participava mais das aulas no cursinho, confirmando e contribuindo para o que já debatemos aqui como o Discurso do Fracasso. Talvez Lety não participasse muito das aulas de inglês da escola pública por pensar que ali não seria possível aprender, ou por ter outra possibilidade de aprendizagem fora daquele contexto, ou, por não conseguir se

engajar com a aula por motivos variados: a conversa paralela (Lety era uma menina quieta e tímida), os recursos didáticos usados nas aulas, os temas trabalhados... Enfim, muitas faces de uma mesma questão. Isso nos leva a refletir, mais uma vez, sobre a complexidade do sujeito aprendiz, bem como do espaço escolar e do mundo à nossa volta, e mais ainda, o quanto tal noção deve ser incluída em processos de formação docente, bem como nas práticas escolares com vistas a evitarmos olhares e interpretações fragmentados e atrofiados, a fim de buscarmos uma compreensão mais subjetiva, que saia do limite do observável e de análises superficiais (USHER E EDWARDS, 1994) e que busquem a conexão entre saberes e interpretações e daquilo que é “tecido junto” nas teias de sentidos múltiplos construídos na escola e que interagem e dependem entre si (MORIN, 2010).

Para além da representação do sujeito aprendiz complexo e, portanto, contraditório, a questão da comunicação na sala de aula, aqui analisada pela participação dos alunos e seu engajamento discursivo nos atos de fala iniciados pelo professor, pode traduzir formas de se lidar com as subjetividades no sentido já exposto acima e defendido por Morin (idem), ou seja, pela relação intrínseca entre o princípio da comunicação e o princípio da identidade. Assim, a não participação dos alunos na interação proposta pelo professor pode indicar a existência de conflitos de interesses (BAKHTIN, 2014) e, portanto, subjetividades, do mestre e de seus alunos, e possivelmente, entre os interesses dos aprendizes e os temas estudados. As respostas dadas pelos alunos mostram, por sua vez, que a grande maioria (dezesseis entre dezenove respondentes) assume participar pouco, muito pouco, ou, declara que gostaria de participar mais. Apenas três aprendizes dizem participar muito ou “bastante”, e as razões apontadas por alguns para seu pouco engajamento se fundam na “desorganização” e na não colaboração por parte da turma como um todo.

Considerando, portanto, a natureza conflituosa da comunicação dos discursos, mas, considerando também que no espaço escolar

espera-se que haja um mínimo de disciplina e controle (já debatidos acima), ou, mais ainda, que certas regras de polidez e interação sejam ensinadas, e portanto, respeitadas, na medida do possível, podemos perceber a complexidade de mais uma questão que se dá no cotidiano da escola. Na tentativa de relacionar tais atitudes com as subjetividades trabalhadas em sala de aula por meio dos textos e temas que nela circulam, pedi que os alunos registrassem em suas repostas os temas ou assuntos que gostariam de ‘estudar’ ou debater nas aulas de inglês. Os temas elencados pelos alunos mostram a diversidade de interesses e, portanto, de subjetividades que circulam pela escola, sendo alguns deles já contemplados pelo livro didático ou pelas escolhas do professor. Esses temas abrangiam assuntos desde o estudo da história do idioma e dos países onde ele é falado, de aspectos culturais (música, filmes, esportes, jogos) desses e de outros países, passando por temas relacionados à tecnologia e seu uso (redes sociais), até o estudo da pronúncia e de vocabulário, bem como de gramática. Uma aluna não pontuou temas específicos dizendo gostar dos temas trazidos pelo livro e pelo professor, e, para minha surpresa, oito alunos não relataram tema algum, mostrando, portanto, certa dificuldade em aponta-los ou escolhe-los.

Relacionando tais repostas aos temas que presenciei durante as aulas da Turma 12, percebo certa congruência entre os assuntos tratados em sala e aqueles listados pelos alunos, embora o engajamento dos alunos durante as aulas tenha, muitas vezes, sido árduo e conflituoso. Durante minhas observações, presenciei temas como tecnologia, mídias culturais (rádio), e cultura dos Estados Unidos sendo debatidos, bem como o uso de música e o ensino de gramática. O que mais impressiona nesses registros, entretanto, é a pouca capacidade ou disposição de certos alunos para sugerirem temas de seu interesse. De que isso se trata? O que tal indisposição pode revelar? O que o distanciamento e o desinteresse pelos assuntos tratados nas aulas podem representar?

Recorro mais uma vez a Biesta (2013) quando fala da subjetificação como formas de desidentificação, como possibilidade de se buscar novos funcionamentos e sentidos que rompam com a naturalidade e com o senso comum, sendo a realidade da sala de aula o lócus da resistência e, portanto, da crítica por parte dos alunos, ainda que os mesmos não se apercebam disso. Assim, a animosidade dos aprendizes da Turma 12 pode ser sinal de atitude crítica mesmo que, aparentemente, não demonstre agência por parte dos mesmos. Na verdade, o não engajamento pode sim, ser entendido como uma ação contrária ao que se espera de sujeitos 'ativos', muito embora as ações previstas para tais sujeitos sejam de outra ordem: a ordem dominante e consagrada pelo sistema educacional tradicional no qual a educação contemporânea ainda se pretende situar. Nessa ordem, conforme já debatido acima, espera-se formar sujeitos universais e obedientes, sujeitos objetificados por visões deterministas e monolíticas da realidade que não dialogam com a imprevisibilidade e a complexidade da constituição dos saberes, dos discursos, dos sujeitos e, por fim, do mundo, ressoando claramente o que Arendt (2014) descreve como a exclusão à espontaneidade e à divergência, que, por sua vez, acaba pormenorizando atitudes que podem ser extraordinariamente reveladoras, apagando assim a subjetividade e, portanto, a possibilidade de agência dos indivíduos

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a 'normalizar' os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária. (ARENDRT, 2014, p. 49).

Por fim, retomo a crítica de Bourdieu (1996) a respeito de temas comumente trabalhados em sala de aula, cuja escolha se baseia na necessidade e na legitimidade da transmissão de conhecimentos consagrados pela ciência, por discursos dominantes e relações de poder como trata Foucault (2012). Há de se considerar que os temas

geralmente trabalhados na escola e sugeridos/impostos pelo material didático podem refletir visões de mundo objetificadas, recortadas e fragmentadas, parciais e, por vezes, preconceituosas, “orientadas para a produção de efeitos sociais”, ou seja, para a manutenção do status quo e de ideologias interessadas e dominantes, podendo assim estarem distantes das vivências e dos interesses dos alunos da escola pública. Nesse sentido, como já apontado acima, Foucault sugere uma visão crítica de discursos tomando como base reflexões acerca da necessidade e da vontade de pertencer a e aceitar tais ordens discursivas; do caráter de acontecimento e da situacionalidade do discurso; e, da superioridade dos significados construídos por discursos soberanos. Tais reflexões, mesmo que não sejam explicitamente construídas ou sugeridas pelas práticas de leitura e uso da linguagem na sala de aula do contexto investigado, podem estar implicitamente influenciando as escolhas e atitudes dos aprendizes da Turma 12, uma vez que a crítica não precisa sempre estar fundada em conhecimentos formais e especializados. Conforme debatido por Monte Mor (2013), o conceito de crítica fundamentado no termo *critique*, indica que a crítica ideológica pode se basear em vivências e interpretações cotidianas pelo olhar subjetivo e fortemente influenciado por fatores sóciohistóricos e pela situacionalidade do indivíduo. Assim, a atitude desengajada dos alunos da Turma 12 frente aos temas trabalhados nas aulas de inglês pode estar a refletir alguma resistência ou postura crítica quando os mesmos não se engajam nas temáticas debatidas em sala, rejeitando suas posições de receptores de sentidos ‘consagrados’ uma vez que os mesmos não se apresentam como legítimos e relevantes. Por outro lado, podem indicar também uma forma de acomodação e assujeitamento aos discursos predominantes, e portanto, hegemônicos, frequentemente presentes em livros didáticos e em práticas de ensino de inglês no Brasil, bem como sua pouca capacidade em perceber que esses discursos e temas podem ser opressores, e que portanto, precisam ser ressignificados ou, quem sabe, substituídos por temáticas que reflitam ou debatam mais explicitamente suas subjetividades.

1.4.3 Subjetividades Neoliberais

Retomo aqui o debate sobre a forte influência do neoliberalismo na constituição (e propagação) de subjetividades, e portanto, na construção das identidades de alunos da educação básica analisando os discursos dos alunos da Turma 12 concernentes às suas visões sobre aprender a língua inglesa e sobre a importância desse aprendizado para sua formação enquanto indivíduos inseridos na ordem e no discurso neoliberal já debatidos acima. Resgato, por hora, o argumento de Hilgers (2011) quando situa o neoliberalismo em três dimensões antropológicas que, por sua vez, reforçam a ideia de que as subjetividades que constituem essa formação discursiva hegemônica perpassam dimensões culturais, sistêmicas e governamentais, favorecendo o que Chun (2013) define como uma racionalidade mercadológica que fundamenta hoje formas de ser e de estar no mundo, pautando processos educacionais uma vez que os mesmos também almejam tais subjetividades incluindo-as em seus objetivos e funcionamentos.

Diante do que já foi exposto acima, tais subjetividades refletem e constroem dois fortes argumentos: a ideia do sujeito empresa e sua construção baseada em valores de empreendedorismo e governança, e o crescente apagamento da função do Estado enquanto provedor de oportunidades e serviços que promovam o bem estar social sendo a educação básica de qualidade uma dessas obrigações do Estado para com seus cidadãos. Assim, o sujeito neoliberal deve assumir a responsabilidade integral de se tornar um indivíduo bem sucedido conformando-se ao etos neoliberal que presume o assujeitamento a tais valores bem como a crença de que é possível se constituir um sujeito de sucesso sem o aparato do Estado, buscando desenvolver-se e cultivando valores que o sustentem no mercado de trabalho pela aquisição de conhecimentos e pelo desenvolvimento de habilidades e competências que acabam por comoditizar a educação e o ensino de inglês na atualidade (CHUN, 2013; PATRICK, 2013).

Nesse sentido, a educação se pauta em conhecimentos e saberes julgados relevantes para a formação de mão de obra para o mercado capitalista, e desse funcionamento a língua inglesa e seu ensino não escapam, sendo o inglês hoje amplamente visto como capital simbólico (FERRAZ, 2015) ou um tipo de conhecimento comodificado, que pode ser adquirido e consumido (como denuncia a proliferação dos cursinhos de idiomas no Brasil) e que favorece o acesso ao mercado e a conhecimentos outros também julgados importantes para o bom funcionamento da economia. Apesar de outros estudiosos e pesquisadores da LA defenderem uma visão mais crítica do papel da língua inglesa como possibilidade de formação de contra discursos e de resistência a esse funcionamento num cenário em que “A grande vitória ideológica do neoliberalismo consiste em ‘desideologizar’ as políticas que persegue, a ponto de não se ter mais o assunto para debater” (DARDOT; LAVAL, 2013, p. 209) é preciso lutar por uma educação crítica de línguas que busque a compreensão e a possibilidade de enxergar-se nessas teias de sentidos, enxergando o mundo e o outro à nossa volta, buscando a desidentificação e a ruptura com noções de língua objetificadas e essencialmente instrumentais que não favorecem a pluralidade e a agência de indivíduos.

Voltando, portanto, ao contexto dessa pesquisa, ao serem indagados sobre a importância de saber inglês, ou seja, buscando levantar sentidos e subjetividades relacionados à importância de se aprender inglês hoje, os alunos da Turma 12 mencionaram conceitos bastante conhecidos e empregados na sociedade. Alguns deles se relacionavam ao uso e à forte presença do inglês no mundo globalizado, tais quais, “língua sempre usada” (Bia), “língua mundial globalizada, como se fosse uma segunda língua” (Soldado), “língua universal” (Anita, Rarfmaf, Barbie), “língua bastante usada no mundo” (Beta), “língua mais falada” (Yurilovato), “uma das línguas mais faladas no mundo” (Luan). Vemos aqui uma certa convergência de sentidos que apontam para a onipresença do inglês no mundo contemporâneo, o que, de fato, está relacionado com o fenômeno da neoliberalização (CHUN, 2013).

Holborow (2012) analisa a relação do neoliberalismo e da língua inglesa pelo trabalho de Phillipson (2008) acentuando a ascensão do inglês como língua do “imperialismo” neoliberal, associado a práticas de consumo corporativistas e à propagação das mesmas, bem como à imposição do idioma e de possíveis identificações com noções de sucesso e hedonismo. No entanto, a autora critica essa visão imperialista como determinista e, de certa forma, inocente, pois a mesma falha em debater tais influências de maneira mais crítica buscando enxergar a expansão do inglês para além de algo natural e inevitável, enxergando as consequências que tal hegemonia causa aos menos favorecidos e aos que não tem acesso a ele. Percebe-se, portanto, pelos registros de muitos aprendizes da Turma 12, que a língua inglesa e seu aprendizado refletem o que Ferraz (2015) chamou de materialidade, referindo-se à onipresença do inglês na sociedade como fato consumado por sua “presença massiva” nela, sem maiores críticas ou alusões às consequências que o acesso ou a exclusão a ele podem causar, sem atentar para as possíveis transformações identitárias que sua aprendizagem pode gerar ou para a cadeia de sentidos que pode ser construída a partir dos sentidos declarados nas respostas elencadas acima.

Outros sentidos empregados para definir a importância de se aprender inglês aparecem nos registros com tom bastante consonante com o discurso neoliberal pelo uso de frases como “língua internacional importante para o mercado de trabalho” (Rosa), “língua universal, precisa saber o básico para entrar no mercado de trabalho” (Pinto), “língua internacional necessária para trabalhar em empresas” (Lety), “importante para adquirir novos conhecimentos e para se enturmar com pessoas diferenciadas” (Suzana), “para ter mais oportunidades de carreira fora do país” (Karol) e “para conseguir um emprego fora do país” (Panda). Alguns termos usados nessas respostas remetem diretamente ao mercado de trabalho, à aquisição de conhecimentos desejáveis para se manter nele e à comodificação dos mesmos, e a oportunidades profissionais dentro e fora do país, noções essas bastante arraigadas e propagadas pelo neoliberalismo como já debatido

acima. Percebemos com isso que subjetividades neoliberais já estão explicitamente presentes nos discursos desses aprendizes da Turma 12, pautando seus objetivos (mesmo que de forma subliminar) pelo menos enquanto horizontes a serem perseguidos. Entretanto, conforme já debatido acima, as atitudes de muitos desses alunos não correspondem ao que se espera de uma identidade neoliberal 'empreendedora' e 'autogovernada' por noções neoliberais como as da eficiência e da responsabilidade, indicando a possibilidade de alguns desses alunos ainda não se sentirem de fato inseridos nesses discursos e nas oportunidades que advém dele.

Assim, percebe-se que os imaginários sociais desses alunos já são influenciados pelo neoliberalismo, e que talvez seja preciso interromper esse funcionamento por práticas mais subjetificadoras do ensino de inglês que, por sua vez, promovam a desconstrução desses discursos por uma visão, e conseqüentemente, por práticas de língua e linguagem de que permitam um maior alcance da percepção de si mesmos, da complexidade e da pluralidade do mundo e do outro, especialmente se pensarmos nas atitudes incompatíveis com o discurso neoliberal como já observado acima. Nesse sentido, Norton (2011) também debate a subjetividade como mutuamente construída por meio da linguagem e, portanto, pelo ensino de línguas, e defende que práticas pedagógicas assumam o valor da subjetividade uma vez que são essencialmente transformadoras, devendo possibilitar que os sujeitos da educação estejam também em constante processo de construção identitária. Ao definir a subjetividade como múltipla, campo de negociação e passível de mudança com o tempo, tomando como referência o trabalho de Weedon (1997), a autora propõe que professores se esforcem para "oferecer múltiplas posições identitárias pelas quais seja possível se engajar nas práticas de linguagem da sala de aula, da escola, e da comunidade". A esse engajamento promovido por práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a subjetividade dos aprendizes, permitindo-os ocupar espaços identitários múltiplos e que, portanto, se pautem em interesses variados, Norton (2010, 2011,

2013, 2015) cunha o termo Investimento, onde o sujeito investe e é investido nas práticas de sala de aula na medida em que as mesmas contemplem suas subjetividades e anseios, e que, portanto, possam influenciar em muito seus processos de construção identitária.

Ressalto que, apesar de o termo investimento estar, atualmente, bastante atrelado ao discurso neoliberal e a seu ideário, o conceito de Norton apresenta-se como possibilidade de ressignificação para noções de engajamento e interesse pautadas, a seu ver, na capacidade de agência de sujeitos e em entendimentos acerca da complexidade das identidades e do papel da subjetividade na sala de aula de línguas. Ao tratar do investimento que aprendizes podem fazer em seus processos de busca e aquisição de capitais simbólicos que os possibilitem apreender e exercitar identidades múltiplas e variadas, Norton parece se aproximar do conceito de “investidura” de Bourdieu (1996) acerca do papel da linguagem autorizada e consagrada enquanto produtora de efeitos sociais que permitem que sujeitos, ao incorporarem tais sentidos a seus discursos e identidades, se percebam e se reconheçam a partir de critérios, divisões e sentidos estabelecidos e julgados necessários. Assim, “a investidura exerce uma eficácia simbólica inteiramente real pelo fato de transformar efetivamente a pessoa consagrada” (BOURDIEU, 1996, p. 99), pela crença nos rituais e na legitimação dos sentidos transmitidos por meio deles, o que faz com que sujeitos se adequem e se transformem, alterando seus comportamentos, suas visões de mundo e de si mesmos pela apropriação dos sentidos representados e representativos de identidades e conhecimentos instituídos e consagrados. Retornarei a essa discussão no Capítulo seguinte, quando o conceito de investimento será tomado como base para a análise do engajamento dos aprendizes no contexto aqui explorado.

Retomando a análise sobre as subjetividades dos aprendizes da Turma 12 por meio dos sentidos por eles construídos para descrever a importância do inglês em suas vidas, alguns alunos da Turma 12 o definem em termos de sua importância e necessidade “para

viajar e estudar fora” (Hermione), “para ir para outros países no futuro” (Rasta), “para viajar pelo mundo” (Mylife) e “para o diálogo entre pessoas de países diferentes” (Maju). Um aprendiz ainda atrelou a importância do inglês como língua “muito usada na comunicação” (Nana) ilustrando sua colocação com um exemplo de juizes de futebol que se comunicam com jogadores de nacionalidades diferentes usando o inglês. Para analisar e debater tais respostas recorro a Norton (2011) novamente quando discute a noção de ‘comunidades imaginadas’, termo originalmente pensado por Benedict Anderson em 1983, referente a um senso de pertencimento a uma nação ou cultura que nos conecta a muitos sujeitos pertencentes a elas sem, necessariamente, termos algum dia interagido ou os conhecido de fato. Para Norton (2011), o entendimento de formações imaginárias, ou dos horizontes sociais idealizados pelos alunos de línguas, que, por sua vez, devem pautar suas razões para esse aprendizado, se coloca como crucial para a compreensão do destino onde esperam chegar, o horizonte da aprendizagem e, conseqüentemente, da identidade que almejam construir ao aprenderem uma língua estrangeira, mesmo que os dados não revelem tais anseios explicitamente ou mesmo que os aprendizes de inglês da Turma 12 não estejam conscientes dessa possibilidade.

Sabemos que nos dias de hoje o horizonte de muitos está situado na ideologia neoliberal e já faz parte da vida ou já habita o imaginário de muitos aprendizes pelo acesso à tecnologia, pelo fenômeno da globalização – seus efeitos de fronteira e espaço – e pelas interações decorrentes de tais influências. Se um dia esse horizonte era distante para os que hoje ensinam inglês, para os aprendizes da era digital e global isso pode não ser mais a realidade. Na verdade, as comunidades imaginadas não precisam, necessariamente, estar atreladas ao contato e à possibilidade de conhecer novos países e novas culturas, mesmo que a hegemonia do inglês e da cultura anglo-saxônica ainda sejam muito presentes e determinantes no desejo de se aprender essa língua. Há de se considerar também que ter acesso a uma outra forma de vida na própria comunidade em que se insere o aprendiz, ou o

acesso a outras perspectivas socioeconômicas e culturais advindas da inserção dos mesmos no mercado de trabalho e em práticas sociais distintas das quais foram concebidos e criados (ainda que tais práticas estejam atreladas ao neoliberalismo), já possa valer como um novo horizonte a ser almejado, ou, na melhor das hipóteses, questionado e debatido. É assim que a aprendizagem de língua inglesa enquanto capital cultural poderia iluminar caminhos e trajetórias de alunos da escola pública brasileira, pela transformação de suas realidades ou somente pelo exercício subjetivo e, portanto, identitário, de se ocupar lugares outros ou entrelugares (ORTEGA, 2009 apud PAIVA, 2011), pelo acesso a subjetividades diversas bem como pela crítica àquelas já existentes, que por vezes oprimem, mas que também podem ser engajadoras e até libertadoras.

Além dos sentidos construídos pelos alunos da Turma 12 sobre a importância de se aprender inglês, uma outra pergunta do questionário buscava levantar informações acerca das experiências dos alunos com essa língua, dentro e fora da escola – se estudavam em cursinho, se o usavam, e o que gostariam de saber falar em inglês. Conforme já dito anteriormente, a grande maioria dos alunos da Turma 12 não estudava inglês em cursinho uma vez que somente quatro aprendizes disseram estudar fora da escola. Quanto às formas de uso, as respostas versaram sobre jogos, redes sociais, conversas com estrangeiros e filmes, representando claramente os interesses e, portanto, as subjetividades daqueles que fazem, ou ao menos tentam fazer uso do idioma em práticas sociais cotidianas. Nota-se que o volume das repostas para essa pergunta difere bastante daquelas referentes aos temas que os alunos gostariam de trabalhar nas aulas (pergunta que para muitos não teve resposta), mostrando, talvez, uma lacuna entre o uso que se faz da língua enquanto prática social e as práticas escolares (também sociais!) de aprendizagem. Outra interpretação para tal discrepância poderia ser a dificuldade dos alunos de pensarem em temas que se aproximem de sua realidade enquanto temas possíveis de serem trabalhados em sala de aula, como se suas práticas sociais cotidianas

não fossem elegíveis ou plausíveis enquanto conteúdos escolares. Deixarei por hora esse debate e o retomarei no capítulo seguinte.

Voltando às respostas da turma acerca de suas experiências com o inglês fora da escola, quando indagados sobre o que gostariam de aprender em inglês, para além dos temas elencados acima, e mais ainda, para além da dificuldade de sugerir-los, as respostas revelaram que a maioria dos alunos participantes desejava aprender a falar o idioma. Alguns relatam querer falar fluentemente, se aprofundar, e conversar com estrangeiros. Somente uma aluna disse não ter interesse em aprender. Assim, retomo aqui a discussão acerca da Narrativa 14, do aprendiz que se tornou professor de inglês apesar de algumas experiências frustrantes que vivenciou durante seus anos de estudo na escola pública, narrativa essa explorada por Lima (2011) e outros acadêmicos e pesquisadores brasileiros e já debatida na Introdução desse trabalho como um dos pilares que sustentam o discurso do fracasso ou da deficiência da aprendizagem de inglês na escola pública brasileira. Leffa (2011), por exemplo, debate a narrativa falando do desejo de muitos aprendizes de entrar em comunidades sociais por meio do inglês, entretanto culpa o governo que usa um “discurso de inclusão” explícito mas que na prática exclui implicitamente por não prover condições justas e dignas de se ensinar inglês de qualidade na escola pública. Nessa mesma obra, Paiva (2011) também critica a ação do Estado como insuficiente reforçando a crença de que não se aprende inglês na escola pública e Barcelos (2011a) sugere que fatores externos ao aprendiz sejam levados em consideração na desconstrução de tais crenças.

Assim, penso ser relevante destacar aqui subjetividades neoliberais que permeiam o discurso do fracasso uma vez que a neoliberalização tem cada vez mais promovido o sucateamento da educação pública e buscado modelos neoliberais de eficiência e gestão escolares, corroborando noções preconceituosas como a crença de que lugar de aprender inglês é no cursinho de idiomas. No ES, estado onde se deu essa pesquisa, é fácil perceber essa dinâmica pelo investimento

que o governo tem feito para implementar centros de idiomas dentro das escolas, centros esses terceirizados e geridos por iniciativas privadas, conforme já exposto acima. Assim, vemos o Estado se eximido de sua obrigação enquanto provedor de uma educação voltada para a cidadania e para a agência de indivíduos no mundo contemporâneo, transferindo sua responsabilidade para a esfera privada e para seus aprendizes, incentivando-os a buscar fora da escola ou do currículo básico a formação que necessitam para não somente conquistarem seus lugares no mercado, mas também, para aprenderem a lidar com a pluralidade de culturas, formas de vida e de pensamento, preferencialmente de maneira crítica. Além disso, enfatiza-se que a escola básica não é lugar de aprender inglês, e que a aula de inglês da escola pode ser complementada ou substituída pela aula do centro de idiomas, causando também desconforto ao professor que, certamente, preferiria ter mais carga horária e melhores condições de trabalho. Enquanto isso, os alunos da Turma 12, em sua maioria excluídos desse funcionamento, parecem estar à deriva uma vez que não conseguem se engajar nas aulas regulares, aparentando descontentamento e apatia em sala de aula, ao passo que também não se interessam ou não conseguem ser incluídos nas “boas práticas” de ensino e aprendizagem do inglês empreendidas pelo modelo neoliberal.

Assim, penso na importância e na urgência de outros modelos educacionais que promovam a crítica e a emancipação de tais ordens permitindo que aprendizes façam suas escolhas pautadas em um mínimo conhecimento a respeito desse funcionamento, que, por vezes aprisiona e causa desigualdades e dores a muitos. Entretanto, concordo com Ferraz (2015) quando nos alerta para o fato de que

[...] ao mesmo tempo em que devemos problematizar esses discursos se desejamos promover uma educação crítica de línguas, não podemos diminuir o fato de que o neoliberalismo constitui a base de nossas práticas sociais e, por isso, uma lógica naturalizada e difícil de ser questionada. (FERRAZ, 2015, p. 64).

Assim, não se trata de desconstruir o discurso neoliberal por completo, e nem tampouco, colocarmos nada em seu lugar. Isso não seria possível uma vez que já estamos a trilhar um caminho sem volta. Para além da consciência de se estar inserido numa dinâmica neoliberal, a educação deveria se pautar em valores mais humanos e menos mercadológicos, encorajando indivíduos a ocuparem lugares múltiplos e de naturezas variadas na sociedade, mesmo que tais lugares estejam condicionados ao funcionamento neoliberal. Fundamental nessa crítica é, portanto, o respeito mútuo pelas escolhas e projetos de vida dos aprendizes da escola, permitindo que suas subjetividades emergjam e que suas vozes sejam ouvidas, que ocupem lugares outros e sejam encorajados a construir identidades outras por meio de subjetividades mais democráticas, justas, igualitárias e pacíficas, distantes do modelo da competição e da financeirização de sujeitos e das relações entre eles. Fundamental também é o papel da escola de provocar a crítica e fundamenta-la em vivências e saberes múltiplos que desobjetifiquem conhecimentos e ajudem a construir a educação subjetificadora sobre a qual temos falado e debatido aqui.

The background features a dark blue gradient with several overlapping circles in various shades of blue and one prominent orange circle in the lower-left quadrant. The circles vary in opacity and size, creating a layered, abstract effect.

2

**Educação
e investimento**



(QUINO, 2003)

Um aluno pode estar altamente motivado, mas se as práticas da sala de aula não o agradam ou o decepcionam, esse aluno pode resistir participar das mesmas ou se tornar desatento. A resistência pode emergir de práticas que, por exemplo, são racistas, elitistas ou sexistas. Alternativamente, pode haver uma discrepância entre o que o aluno considera “um bom ensino/ uma boa aula” e as práticas pedagógicas do professor.

(BONNY NORTON, 2010, p. 176 – ênfase no original)

Se pensarmos no aprendizado de LI no mundo contemporâneo, e em seu potencial educacional e cultural, político e ideológico, vemos que o ensino de inglês na escola básica precisa passar por ressignificações do que pode realmente ser ‘relevante’ e/ou de interesse para quem o aprende. Acredito que esse pode ser um caminho para tornar aprendizes menos oprimidos por discursos e práticas de linguagem dominantes que não refletem suas experiências de vida, e, por conseguinte, mais agentes e protagonistas de suas ações escolares e cotidianas, lutando por mais igualdade e democracia. Sendo assim, os sentidos que são construídos e legitimados na escola básica, e no caso dessa pesquisa especificamente, na sala de aula de língua inglesa, não podem ser ignorados ou menosprezados uma vez que sentidos já naturalizados e cristalizados podem causar resistência, sofrimento ou exclusão quando não compartilhados, desvelados e debatidos.

O fenômeno da globalização tem, incontestavelmente, imposto novos sentidos para a educação contemporânea, sentidos esses que serão debatidos nesse Capítulo a partir de visões críticas acerca dos discursos que o constituem, e que, conforme já discutido acima, moldam sentidos, e portanto, subjetividades transmitidas, trabalhadas

e construídas pela educação formal. Recorro, portanto a Monte Mor (2011), quando a autora faz uma clara e objetiva síntese de como mudanças em sociedades devem ser vistas para além de alterações ou deslocamentos puramente comportamentais e sociais, atribuindo-as a epistemologias, que, dependendo da época e de determinados paradigmas de pesquisa e de construção de conhecimento, podem favorecer uma visão reducionista das dinâmicas sociais e da relação com o saber. Ao debater como as linguagens, a comunicação, a interação e a construção do conhecimento estão (e sempre estiveram!) em constante processo de transformação, processos esses acelerados pela Globalização e que assumem papéis centrais nas mudanças educacionais mais recentes, Monte Mor (2011) acentua a necessidade de constantemente buscarmos acesso ao que está 'oculto' nas práticas educacionais e de sala de aula, e portanto, sociais. Para tanto, recorre à imagem de uma árvore⁷, explicando que para compreendermos a qualidade de seus frutos (ou a ausência dela), é preciso chegar até suas raízes, ou seja, àquilo que a alimenta, o que, no caso da educação seria pautado por visões sociológicas que permeiam discursos e práticas de aprender e ensinar que sustentam o tronco da mesma. Percebe-se que o papel das epistemologias nesse esquema faz coro à ideia de 'lentes epistemológicas' defendida por Reagan (2004) ao tratar da natureza objetificada da linguagem, vista como mera forma de representação, transparente. Por meio dessa noção, a natureza do mundo era descrita e estudada, tornando-o presente para o sujeito que o vê, como uma forma de materialização daquilo que se aparenta ser e que, portanto, não deve diferir da forma como outros o veem e o descrevem, removendo a possibilidade de visões interessadas e tendenciosas; apagando, assim, a subjetividade. Resquícios da era Moderna ainda fortemente presentes na educação contemporânea e que esse estudo busca debater e ressignificar.

Contudo, fazer uso das tais 'lentes epistemológicas' pode ser um trabalho bastante complexo pois, há de se lidar com conceitos,

7 Ao usar essa metáfora autora se refere ao trabalho de Saviani (1984).

crenças, opiniões bastante cristalizadas e enraizadas, o que Kumaravadivelu (2012 a) chama de 'epistemas' que precisam ser quebrados, reconstruídos, sendo então, necessário, reconceituar radicalmente muitas noções bastante arraigadas à prática de ensinar e aprender inglês mundo afora. Algumas das noções citadas pelo autor e que carecem de reconstrução diante das demandas globais atuais são referentes ao construto do falante nativo, às terminologias empregadas para designar o ensino da língua inglesa em tempos de globalização e identidades descentradas, ao ocidentalismo de teorias e práticas julgadas relevantes ao processo de ensinar inglês, à dependência por métodos e materiais didáticos 'eficazes' e, comumente estrangeiros. Para além de construtos, Kumaravadivelu (2012 b) advoga em favor de que tendências econômicas e fluxos culturais globais sejam inseridos nos debates e nas pesquisas acerca do ensino de inglês na atualidade, enfatizando a dimensão crítica da consciência da história, da política e dos movimentos culturais que moldam crenças e comportamentos humanos.

É em busca por novas/outras perspectivas e pela ampliação de interpretações, não se tratando, portanto, de substituição, mas da convivência entre diferentes formas de compreensão, ou *midsets*, que daremos prosseguimento a esse estudo, ressoando o que Monte Mor (2007 a, 2007 b, 2010) descreve como expansão interpretativa, ou pelo emprego das lentes epistemológicas de Reagan (2004), bem como pela quebra de epistemas de Kumaravadivelu (2012 a). Por esses entendimentos, percebe-se que somente uma educação crítica pode ser capaz de pavimentar esse caminho provendo ou sugerindo meios e recursos para professores e alunos de língua inglesa repensarem suas demandas e seus interesses, seus papéis e sua atuação no mundo globalizado.

2.1 GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA

Apesar de considerarem a noção de globalização como controversa e múltipla, Rizvi e Lingard (2010), pontuam que a mesma não trata somente de novos arranjos econômicos, mas de novas configurações políticas e culturais, especialmente influenciadas por tecnologias de informação e comunicação, sendo comumente usada para tratar de mudanças empíricas uma vez que “[...] a globalização afeta as formas como interpretamos e imaginamos possibilidades para nossas vidas. Dessa forma, a globalização representa tanto uma formação ideológica quanto um imaginário social que hoje molda discursos sobre a educação e suas políticas” (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 23). Assim, ao “moldar” discursos e identidades, o sujeito inserido nessa ordem não deverá sair ileso, se adequando aos novos arranjos de tempo, espaço e às novas identidades emergentes da dinâmica da globalização como já tem o feito, uma vez que novas subjetividades e formas de interação e ação no mundo emergem com a mesma velocidade da globalização e dos avanços tecnológicos trazidos por ela. Vê-se, então, que uma nova dinâmica de relações entre sujeitos e novas formas de comunicação e acesso a subjetividades diversas já se faz presente em nosso cotidiano, e talvez, já seja praticada nas vidas privadas e sociais de muitos de nós, demandando, portanto que a educação contemporânea aprofunde seus entendimentos acerca desse fenômeno e de como os sujeitos da escola têm sido influenciados identitariamente por meio dele uma vez que

Esse modo de análise [“simplista”] dispensa pouca atenção às subjetividades das pessoas, como elas são formadas e como comunidades desenvolvem um senso de interdependência e interconectividade global. Nesse sentido, esses discursos carecem de uma teoria efetiva sobre agência política, ou qualquer outro tipo de agência. Eles não veem processos globais como produtos de práticas humanas em constante mudança, mas os interpretam como expressões de uma lógica aprofundada de imperativos econômicos, falhando em compreender a

'situacionalidade' no [e do] mundo das pessoas, comunidades e nações. (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 32).

Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2000) também consideram que lidar com as diferenças e o acesso a elas, bem como com a complexidade das relações que construímos com sujeitos, culturas, informações e mídias em geral possa ser um dos maiores desafios impostos à educação dos novos tempos, afirmando que “O desafio da educação será moldar as habilidades cognitivas, as razões e sensibilidades interpessoais, e a sofisticação cultural das crianças e dos jovens cujas vidas estarão duplamente engajadas em contextos locais e em amplos processos transnacionais” (SUAREZ-OROZCO; QIN-HILLARD, 2000, p. 3). Consequentemente, ao reafirmarmos a necessidade de uma educação mais questionadora e crítica, compatível com os tempos modernos atuais, é preciso, primeiramente, rever conceitos já (ou ainda) cristalizados que explícita ou implicitamente influenciam processos educacionais, seguindo a lógica de Kumaravadivelu (2012 a), Monte Mor (2011) e Reagan (2004) supracitadas. Numa era de mudanças e incertezas, e cheia de novas possibilidades, é preciso questionar conhecimentos e atitudes engessadas que, muitas vezes, não dão conta das demandas e contingências, ou melhor, da fluidez dos tempos atuais, o que para Morin (2010) é debatido como uma profunda e grave inadequação de epistemologias e saberes “separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas” enquanto a realidade e o mundo estão “cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2010, p. 13), advertindo-nos que pela fragmentação do conhecimento dá-se a divisão do trabalho e com ela, os inconvenientes da superespecialização e do confinamento do saber. O pior é que ao invés de questionar esse funcionamento, os sistemas de ensino cada vez mais se assujeitam a ele, denunciando uma possível lacuna entre a inserção de indivíduos na sociedade e seus agenciamentos, falhando em atentar para sua situacionalidade e para a hegemonia desses discursos nas práticas sociais cotidianas empreendidas no contexto da Globalização.

Voltamos aqui a pensar na metáfora das “lentes epistemológicas” e na ideia de sermos críticos e buscarmos a ruptura com as formas de construção de conhecimento e relação com os saberes da era Moderna. Ressalta-se aqui, novamente, a relevância de uma concepção complexa do sujeito e da linguagem que o constitui que dê conta da complexidade das relações entre aprendizes, mestres e conhecimentos presentes na escola e também, fora dela. Complexidade essa também presente em conceituações acerca da Globalização, que, portanto, não pode ser considerada apenas como fato consumado (visão globalista) ou como ideologia inexplorada e que pouco influencia as vidas dos sujeitos inseridos nessa ordem (visão cética). Para além de visões estáticas e abstratas, Rizvi e Lingard (2010) exploram o conceito dos imaginários sociais como forma de se compreender e de resignificar as subjetividades que constroem o discurso da globalização e as mudanças sociais e culturais atreladas a ela uma vez que

[...] um imaginário social é uma forma de pensar compartilhada amplamente numa sociedade, uma compreensão comum refletida em práticas cotidianas e que dão a elas sentido e legitimidade. É predominantemente implícita em ideias e práticas, carregando consigo noções e imagens normativas mais profundas que constituem uma sociedade. (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 34).

A globalização não é, todavia, um fenômeno atual, mas sim fruto da Modernidade “inerentemente globalizante” (GIDDENS, 1990 apud HALL, 2011) tendo sido iniciada com as primeiras trocas comerciais empreendidas entre mercados e nações há séculos. Entretanto, a visão clássica de sociedade hoje tem sido questionada e resignificada pela “desintegração” de identidades nacionais, pela “localização” de identidades resistentes a esse e a outros fenômenos que tendem a homogeneizar, e pela emergência de identidades híbridas. A globalização nos tempos atuais é marcada também pela compressão do tempo e do espaço resultante do impacto das tecnologias de informação e comunicação, impactante também na formação de identidades cada vez mais plurais, mas que, nem por isso deixam de compartilhar possibilidades identitárias pelo que Hall chama de “identidades partilhadas”,

remetendo, portanto à ideia dos imaginários sociais descrita acima ou ainda a noções convergentes de identidade debatidas na Capítulo anterior. Assim, tensões entre o global e o local, ou seja, entre identidades possíveis por meio da globalização e aquelas que são fruto de experiências cotidianas locais passam a constituir sujeitos de forma cada vez mais complexa e conflituosa, impondo à sociedade e à educação demandas que incluam o debate sobre a diversidade, o respeito e a ética, conforme já exposto acima.

Situando novamente essa pesquisa no âmbito dos estudos críticos da Pósmodernidade, acredita-se que os sentidos desejados para construir para uma educação mais relevante e autêntica, condizente com as dinâmicas e com a crescente complexidade e fluidez dos tempos e das identidades da atualidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2011) devem ser traduzidos em práticas e em novas possibilidades para a própria educação formal bem como para a conseqüente formação de sujeitos aptos a exercerem cidadania ativa (MATTOS, 2015; MONTE MOR, 2013a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; LUKE; FREEBODY, 1997; KALANTZIS; COPE, 2008), reflexivos e conscientes de suas escolhas e dos sentidos que constroem por meio de suas subjetividades. É desejo de muitos que a escola se torne mais atenta à pluralidade e à complexidade, características intrínsecas ao ser humano, ao contrário do que se pratica quando a educação formal se preocupa prioritariamente com a qualificação e a socialização dos seus aprendizes, e, em decorrência disso, com a homogeneização de identidades e subjetividades. A qualificação e a socialização fortalecem a formação do 'bom cidadão', o que pode ser bastante relevante e necessário para determinados fins. No entanto, acredito que a dimensão educadora da subjetificação pode educar para a cidadania ativa e crítica uma vez que por meio dela permite-se que aprendizes e sujeitos falem com as próprias vozes dentro e fora da escola.

Diante de tal demanda, Lankshear e Knobel (1997) expandem bem o conceito tradicional de cidadania – o qual inicialmente prevê o

fortalecimento do conceito de Estado-Nação por atitudes como o respeito à Pátria e aos seus símbolos, o direito ao voto, a construção da democracia, noções de civismo tais como o patriotismo e os direitos e deveres do cidadão, etc. – por um novo discurso, que, por sua vez, está pautado em três “novas” tendências contemporâneas. A primeira delas refere-se 1. às mudanças sociais causadas pela ‘queda’ e/ou pela ‘renovação’ de algumas instituições bastante influentes, junto ao meio virtual cada vez mais presente e necessário na vida pessoal e profissional de cidadãos; 2. o papel da mídia e da construção de sentidos, necessários para o uso consciente de diversas formas de comunicação uma vez que as mesmas estão fortemente ligadas à pluralidade bem como a formas de dominação de ideias e sentidos, e 3. a questão das identidades e ‘lealdades’⁸ em contextos de diversidade decorrentes da mobilidade, do transculturalismo e do translinguismo. Tudo isso implica pensar se é possível manter-se fiel a concepções e padrões linguísticos e socioculturais que não contemplam a diversidade e, muito menos, oportunizam o diálogo e privilegiam o papel da subjetividade. Nessa concepção de cidadania as fronteiras devem ser negociadas; não somente as geográficas, mas também as de gênero, raça e cultura. Portanto, uma forte demanda para a educação hoje pode se pautar na busca por maneiras de “[...] nos educarmos para a cidadania de forma a fazermos a diferença nas instituições que têm forte influência em nossas vidas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997) diferença essa que, sem dúvida, retoma o debate sobre os processos de subjetificação entendidos pela educação formal e como tais subjetividades podem auxiliar ou (in)formar um novo imaginário social que represente bem os ideais e objetivos da educação formal na atualidade, que, por sua vez, deverão ser traduzidos em ações pautadas pelo desejo de democracia e de emancipação, fazendo com que a educação consiga ressignificar politicamente a importância dos conteúdos ensinados na escola para a vida na sociedade globalizada e complexa da atualidade. Ressalta-se aqui a importância de se debater e questionar a hegemonia do

8 Tradução do termo “loyalties”.

discurso neoliberal já debatido acima para que os sujeitos da escola possam compreender melhor seus lugares nessa dinâmica social buscando pensar e agir também fora dela.

Nesse sentido, Mills (1959, apud LANKSHEAR; KNOBEL, 1997) descreve a noção de “imaginários sociológicos” como sendo constituídos pela história particular de sujeitos por meio de suas biografias e, também, pela história de estruturas sociais e processos culturais nos quais o sujeito se insere. Acrescenta que por meio da análise desses imaginários, pode ser possível alcançar uma maior e mais profunda compreensão de sujeitos, fenômenos e até mesmo conflitos oriundos de contextos políticos, culturais, morais e institucionais, o que pode facilitar o entendimento e a convivência entre subjetividades diversas que hoje estão em crescente e constante contato pelo processo de globalização. Lankshear e Knobel (1997) ainda sugerem que novas elaborações para o imaginário social devem perpassar os níveis institucional, político, moral e cultural para que a crítica e a participação cidadã sejam mais significativas. Assim pode-se entender o quanto essa noção pode ser significativa e pertinente a práticas escolares que, por sua vez, não podem se alienar frente a questões identitárias que hoje, com a crescente dinâmica da globalização, se mostram urgentes e necessárias.

Também discute o conceito de cidadania ativa Monte Mor (2013a) explorando-o pelo viés de Arendt (2014) quando a filósofa pressupõe que basta estar vivo para agir no mundo e, portanto, a partir dessas ações, ser considerado sujeito e cidadão, sendo cada ação um novo início ou recomeço, inserindo indivíduos num mundo ‘velho’, mas que podem (e devem) representar novas formas de vida nesse mesmo mundo. Também através da genealogia proposta por Lankshear e Knobel (1997), Monte Mor busca razões históricas que possam justificar a pouca capacidade de agência e de formação para a cidadania ativa no contexto educacional brasileiro, e as nomeia relacionando-as a certos períodos da história brasileira: o jesuitismo, o colonialismo e a ditadura. Para ela, esses momentos foram bastante significativos para

o desenvolvimento de discursos representativos do ideal da cidadania ativa (ou a ausência deles) e sugere, por fim, que o imaginário social dos “novos tempos”, representados pela tecnologia, pelas mídias e pela globalização seja objeto de análise e de novas propostas educacionais por meio dos novos sentidos que hoje desejamos construir para a educação brasileira. Acredito, portanto, que tais sentidos precisam de vozes representativas de sujeitos plurais, heterogêneos, complexos e conflituosos, vozes únicas e singulares, que falam pelo bem comum, entendendo que o bem para alguns pode não ser o bem para outros. Lankshear e Knobel (1997, p. 98) propõem que a busca pelo bem comum pré-estabelecido seja a busca pelo que, de fato, é identificado como “um bem em comum entre e por um grupo de pessoas” e que tal busca aconteça pela exposição a diferentes modelos culturais que, mesmo privilegiando certas noções e conceitos em detrimento de outros, não devem, por isso, ser descartados e vistos como inferiores ou inválidos, ampliando entendimentos e interpretações acerca da diferença e dos conflitos advindos dela.

Assim, reitera-se aqui a necessidade de ampliação de perspectivas e interpretações acerca do papel da educação formal na contemporaneidade, de modo a compreender e debater os imaginários sociais que moldam as subjetividades e os objetivos dos aprendizes da escola, buscando também desconstruir e ressignificá-los por meio de práticas escolares e sociais fundamentadas em noções críticas de ética e de complexidade conforme tem-se debatido nesse trabalho. Tarefa para pedagogias de Letramentos que serão debatidas nas linhas que seguem.

2.2 A NOVA APRENDIZAGEM

Entendendo, portanto, 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 (conforme temos abordado mais especificamente neste trabalho) para fins essencialmente integrativos, instrumentais ou comunicativos, penso que pedagogias de Letramentos podem ser um caminho para uma educação mais crítica, e portanto, subjetificadora, uma vez 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 transformá-la. Acredito também que esse processo pode 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.

Com esse objetivo, o *New London Group* (2000) reuniu pesquisadores e acadêmicos interessados no estudo e na compreensão de novas práticas educacionais e de linguagem pertinentes à atualidade, 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 e de 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 essencialmente relacionadas a valores cívicos, patriotas e, comumente acríticos como já debatido acima. 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 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 muitos outros acadêmicos inscritos nessa ‘nova’ tradição de estudos de Letramentos, também enfatiza a dimensão da agência ao afirmar que “ele [o aprendiz] não é somente aquele ser que recebe – os nossos aprendizes são agentes, fazedores”.

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 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, trazendo 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 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* (1999), 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, monolinguais 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 (2015), na primeira geração de estudos intencionava-se compreender o processo de ensino e aprendizagem de códigos escritos 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 e linguistas, 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 do código escrito, 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) e 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.

Tendo como base epistemológica a noção de leitura e interpretação como construção de sentidos, a 'pedagogia' dos Multiletramentos trabalha com um conceito expandido de 'Design' que parte da constatação de que "[...] somos herdeiros de padrões e convenções de sentidos enquanto que [...], ao mesmo tempo, somos produtores de sentidos. E, como produtores de sentidos, somos 'designers' de futuros sociais – futuros profissionais, públicos e comunitários" (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7). Ou seja, a noção de 'design', segundo o *New London Group* (2000), reforça a ideia de que novos currículos devem favorecer pluralismos e subjetividades referentes tanto às diversas variantes da LI faladas no mundo de hoje quanto aos conhecimentos e práticas sociais e culturais globais inerentes a contextos 'exteriores' que podem facilmente ser acessados e debatidos na aula de língua inglesa à medida em que se fala, se lê ou se discute a própria realidade, ou seja, o local – ou vice-versa. E, para além dos conteúdos, a noção de design também pode promover a interação entre conhecimentos, bem como ressignificações e novos sentidos que fundamentem os debates sobre cidadania ativa, democracia, aceitação e convívio com as diferenças; ou seja, debates e práticas acerca da subjetividade existente no mundo a nossa volta e em nós mesmos. Ainda segundo os mesmos autores, a noção de 'design' conecta-se a um certo tipo de "inteligência criativa" necessária ao ofício de educar para que se possa continuamente 'recriar' ou 'redesenhar' práticas corriqueiras ou ultrapassadas, adequando-as aos interesses e às práticas discursivas dos aprendizes, com o objetivo de engajá-los e torná-los mais conscientes do processo educativo e de si mesmos enquanto sujeitos da escola. Dessa forma, os autores veem professores como atores de futuros sociais, trazendo a educação para o centro dos debates sociais por meio da ressignificação de seus papéis (KALANTZIS; COPE, 2008).

Entretanto, é válido ressaltar que a noção de *design* defendida por Cope e Kalantzis (2000) pode transmitir a ideia de previsibilidade uma vez que se baseia em repertórios culturais herdados e, de certa forma, estáveis, bem como em noções discursivas que podem não

contemplar formas não verbais de expressão conforme debatido em Leander e Boldt (2012). Para esses autores, o movimento e as emoções devem ser entendidos também como textos produzidos por sujeitos que se expressam e que, assim, estão a agir no mundo e a transformá-lo ao mesmo tempo em que se transformam pelas práticas de sala de aula às quais estão assujeitados e das quais também são sujeitos. Dessa forma, criticam o uso dos recursos (padrões e convenções de sentidos estáveis) debatidos por Cope e Kalantzis (2000) como um exercício racional e propositado, que, portanto, deve alcançar fins premeditados e previsíveis, como se determinadas práticas de letramento sempre levassem a fins ou a aprendizagens planejadas e determinadas.

Nesse sentido, as pedagogias dos 'novos' letramentos, ou melhor, as novas pedagogias de letramentos, podem (e devem) lançar mão de textos, conteúdos e práticas de uso de linguagem mais representativas das subjetividades e identidades dos aprendizes da escola uma vez que os mesmos podem ser mais eficientes e eficazes na promoção do engajamento discursivo por parte dos aprendizes, corroborando a seguinte afirmação de Rojo (2012, p. 16) "Trata-se de descolecionar os 'monumentos' patrimoniais escolares pela introdução de novos e outros gêneros do discurso (impuros) de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens", trazendo o aprendiz para o seu lugar de agente de práticas de letramento empreendidas fora da escola e não somente de consumidor de conhecimentos científicos, reguladores, legitimados e, muitas vezes, abstratos conforme já discutido acima. Snyder (2008) também aponta para o fato de a escola básica ser um contexto ideal para se pensar num ensino que permita a leitura e a aprendizagem de textos e práticas culturais não-canônicas, uma vez que jovens aprendizes poderão fazer muito mais sentido desses textos, que, por sua vez, permitem que o aprendiz estabeleça e perceba relações entre os 'conteúdos' trabalhados na escola e o mundo fora dela. No entanto, a autora sugere que um trabalho de comparação entre textos canônicos e populares seja relevante para que os aprendizes possam construir e ampliar sentidos

sobre as origens e motivações de quem escreve, sobre como textos são construídos, lidos e como os sentidos são construídos por quem lê, desenvolvendo agência e criticidade por parte dos alunos.

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, pautando a discussão sobre questões de engajamento e interesse, tão essenciais para o desenvolvimento desse estudo.

2.3 ENGAJAMENTO E INTERESSE

A fim de defenderem uma educação mais engajadora e, portanto, subjetificadora, Kalantzis e Cope (2008) descrevem três grandes paradigmas ou abordagens relevantes para compreendermos a educação formal que há tempos praticamos, bem como aquela que almejamos. O primeiro deles é a Educação Didática, doravante ED, que se caracteriza por ser primordialmente centrada no professor, sendo então os professores vistos como a principal (e muitas vezes a única) fonte de conhecimento na sala de aula; por ser previsível e, de certa

forma, banal, uma vez que a aprendizagem acontece, supostamente, de forma linear, entendendo que os aprendizes possuem experiências de vida e seguem processos de aprendizagem similares, homogêneos. Também se baseia no entendimento de que a escola deve ensinar a 'disciplina' e a conformidade, e que os conteúdos transmitidos pelo professor devem ser vistos como 'definitivos e inquestionáveis', permitindo escassas oportunidades de pensamento crítico e de contato com linguagens e textos não-canônicos ou que fujam do 'padrão' e da convencionalidade.

A Educação "Autêntica"⁹, doravante EA, é o segundo paradigma descrito por Kalantzis e Cope (2008). Ele pode ser visto como uma tentativa de evolução e melhoria da ED, especialmente em termos da dinâmica da sala de aula, permitindo uma maior (e melhor) interação entre os aprendizes com atividades em grupo, novos arranjos espaciais das carteiras e mesas, atividades mais individualizadas e centradas no aluno, atendendo a ritmos individuais e permitindo mais questionamentos e experiências mais concretas e, desenvolvendo a consciência para a cidadania. Apesar da visível tentativa de aprimoramento das práticas educacionais da época, os autores concluem que a EA não proporciona resultados muito diferentes da ED, acabando somente por refletir o mundo como ele é, mostrando-o de forma neutra, acrítica e não-engajada.

Por fim, o terceiro paradigma apresentado por Kalantzis e Cope (2008, p. 61) é chamado de Educação Transformadora (ET) que, de acordo com os autores, apresenta considerável avanço das práticas de ensinar e aprender desenvolvidas pelas ED e EA, especialmente porque "seus objetivos são puramente de melhorar as chances de vida do aprendiz e transformar o mundo", pressupondo que tais objetivos possam, de fato, ser atingidos. Talvez até possam ser alcançados se a educação formal realmente levar em consideração as necessidades

9 O termo "autêntico" escolhido por Kalantzis e Cope (2008) para representar a segunda abordagem pedagógica descrita acima, apesar de reconhecidamente controverso, será mantido aqui.

cotidianas de seus aprendizes e suas prioridades desobjetificando o processo e as práticas de ensinar e aprender por meio de recursos variados que representem suas identidades e subjetividades. Portanto, dentre algumas das principais características da ET estão a possibilidade de mais flexibilidade e abertura no que tange a organização e as dinâmicas da sala de aula, as hierarquias e a relação professor-aluno, posicionando aprendizes como coautores dos conhecimentos e das pedagogias usadas na sala de aula, tornando-os potencialmente capazes de exercitar seu pensamento crítico e agência no mundo.

Entretanto, apesar da objetividade e da veia prática implícitas na abordagem transformadora descrita acima, ainda é possível perceber que a educação contemporânea tem demorado a traduzir tais objetivos em pedagogias realmente inovadoras, flexíveis e críticas, baseadas em epistemologias que possam dar conta das mudanças já observadas e vividas em nosso cotidiano, e, acima de tudo, abertas e sensíveis à questão da subjetividade aqui investigada. Grande parte das práticas educativas desenvolvidas na escola contemporânea ainda parecem não buscar o exercício de agência e de pensamento crítico, visando muito mais o sucesso de seus aprendizes em exames de Vestibular e em medidores da qualidade educacional das instituições de ensino, conforme já debatido acima, buscando inseri-los num sistema que pouco valoriza as diferenças, a pluralidade e, portanto, a subjetividade.

Rojo (2012) também contrasta duas conhecidas abordagens de ensino baseando-se em Lemke (1994), contrapondo a abordagem tradicional 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 e aberto às subjetividades dos sujeitos nele envolvidos, aproximando-se do que Kalantzis e Cope (2008) conceituam como *lifeworld*¹⁰, entendido, por sua vez, como um conjunto de hábitos,

10 O termo cotidiano poderá, por vezes, substituir "*lifeworld*" em alguns trechos desse trabalho, como sinônimos.

comportamentos, valores e interesses implícitos no funcionamento de indivíduos, concebido e vivenciado de forma também implícita pela naturalização da origem 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 expandi-los a partir das vivências cotidianas dos alunos, bem como de questioná-los e ressignificá-los pelo conceito de *re-design* debatido acima, ou pelas noções de subjetificação aqui já discutidas. Lemke (2010) entende que a educação formal deva 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 cheque 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-os sentirem-se mais autônomos e proporcionando-lhes mais oportunidades de exercício de agência. Ao defender o paradigma interativo, Lemke reforça seu desejo por uma educação formal 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 em sua abordagem chamada “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 disposições¹¹ 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, portanto, 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 se dá

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

por meio da construção de sentidos 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 ou da ED 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, temas já debatidos acima, 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 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 não favorece e não contempla as subjetividades e identidades de seus aprendizes, quando a escolha dos 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 Discursos¹² 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

12 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.

sociais, arranjos e práticas, [...] é em si mesma uma forma de ação social, [...] é sempre uma resposta de um participante a um estímulo¹³ dado pelo outro participante num evento social” (KRESS, 2010, p. 35). Ele também afirma que um conjunto ou grupo de 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 aqui já debatida enquanto inserção do indivíduo em um mundo velho por meio de interpretações e significações únicas e inéditas (BIESTA, 2010), ou pela noção Arendtiana de ‘novos inícios’, dialoga bem com as teorizações de Kress, Gee e Kalantzis e Cope, teóricos dos Novos/Multiletramentos. Ao defender a comunicação como dimensão essencial da subjetificação, 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,

13 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).

comunicativa. Dessa forma, Biesta ressalta o fato de na escola muitas vezes os significados trabalhados não serem 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).

Vemos assim que o debate sobre educação e comunicação continua e sempre será atual e pertinente uma vez que não existe educação sem interação, sem discurso, sem linguagem. Deseja-se, portanto, que a educação formal para os “novos tempos” e seus conteúdos se alinhem ou ao menos reflitam os interesses dos aprendizes fora da escola, suas identidades e representações, e, acima de tudo, suas vozes.

2.4 INVESTIMENTO

O trabalho de Bonny Norton (NORTON-PIERCE 1995; NORTON 2010; 2011; 2013; 2015) apresenta ideias bastante relevantes para possíveis interpretações acerca do engajamento discursivo por parte de aprendizes da escola pública e de qualquer situação de aprendizagem que apresente como problemática a atitude ‘aparentemente’ desengajada e desinteressada por parte dos alunos nas interações da sala de aula. Para a autora, o entendimento sobre tais questões deve se pautar em teorias sociais que integrem o aprendiz ao seu meio social e que levem em consideração as relações de poder que afetam tais interações entre aprendizes, professores, falantes da língua alvo, comunidades, etc., identificando o sujeito-aprendiz como múltiplo, conflituoso, em constante desenvolvimento e passível de mudanças, diferentemente do

sujeito Humanista da Modernidade, centrado, estável e previsível, conforme tem-se debatido aqui. A autora advoga em favor da noção que ela mesmo cunha pelo termo investimento¹⁴, contrapondo-o ao conceito de motivação que norteou – e ainda norteia – entendimentos sobre a relação entre a aprendizagem de línguas e os desejos/anseios do aprendiz traduzidos também em comportamentos que representem seu engajamento (ou a falta dele) com o processo de aprendizagem. Assim, privilegia uma perspectiva sociológica e multidimensional do sujeito e do processo de ensinar-aprender línguas, abarcando as noções identitárias e linguísticas que têm sido debatidas nesse estudo. Ressalta, portanto, que o termo “sujeito” é particularmente importante pois nos lembra que somos geralmente “sujeitos atuantes” (*subject of*) assumindo o lugar de sujeitos agentes nas relações, e “sujeitos passivos” (*subject to*) em posições menos favoráveis, lugares esses determinantes para nosso exercício de agência pela aceitação, pelo consentimento ou pela resistência a determinados discursos. Assim, a subjetividade deve ser sempre compreendida em termos relacionais uma vez que “nossas posições de sujeito são construídas dentro de contextos e práticas discursivas” (NORTON, 2010, p. 172) complexas e conflituosas.

A autora defende, portanto, uma visão do sujeito aprendiz mais flexível e dinâmica, situada e determinada pela complexidade da linguagem como constitutiva de sua identidade social, reprodutora de subjetividades e desigualdades por meio de discursos e práticas cotidianas (NORTON-PIERCE, 1995). Tais pressupostos, oriundos do momento Pós-Moderno já debatido acima, onde conceitos de identidade social e subjetividade são centrais, reforçam a ideia de que as interações,

14 O termo Investimento, na concepção de Norton, não se atrela a concepções econômicas ou financeiras conforme já exposto no Capítulo anterior, mas, sim, a sentidos relativos a “fixar um interesse afetivo sobre um objeto, uma pessoa, uma conduta”, “lançar-se com ímpeto”, ou à “aplicação de esforço, tempo, recursos com a finalidade de conseguir algo”. Todos esses sentidos foram extraídos do dicionário online <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/investir> (Acessado em 01 de março de 2017). Retomando a noção de “Investidura” de Bourdieu (1996), também já mencionada no Capítulo 1 deste trabalho, a noção defendida por Norton pode remeter ao reconhecimento de classificações e sentidos legitimados e consagrados nos quais o sujeito acredita e, conseqüentemente, investe, vestindo-se também por dentro.

permeadas por relações de poder, afetam a formação identitária de sujeitos (NORTON, 2010, 2011, 2013, 2015). Ao citar Weedon (1987, p. 32), a autora define a subjetividade como “[...] pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, seu senso de si mesmo e suas maneiras de compreender sua relação com o mundo”, tudo isso construído e representado por meio de linguagem. Assim, entendendo a identidade social como um território instável, entende-se também que a subjetividade pode ser construída de formas variadas e em locais diversos, múltiplos, não escapando às relações nas quais o sujeito se inscreve por meio de suas interações e relações nem sempre harmoniosas uma vez que estão impregnadas por relações de poder. Por fim, ao tratar do sujeito descentrado, abre-se espaço para que sua subjetividade seja entendida como mutante, podendo evoluir e abarcar cada vez mais novos sentidos e representações pela inserção de sujeitos únicos em mundos ‘velhos’, ou já existentes, unindo passado, presente e futuro em processos de construção identitária, ressoando assim o entendimento da subjetificação de Biesta (2010) e de subjetividade de Arendt (2014) debatidos nesse estudo

Como afirmei anteriormente, a teoria pós-estruturalista levou-me a definir a identidade como a forma como a pessoa compreende o seu relacionamento com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro. É a importância do futuro que é central para a vida de muitos aprendizes de línguas, e é essencial para uma compreensão da identidade e do investimento. (NORTON, 2013, p. 4).

A fim de desconstruir e ressignificar questões referentes à identidade do aprendiz de línguas, Norton revisita teorias de aquisição de segunda língua (L2) debatendo-as como calcadas em noções essencialistas, e portanto, objetificadoras, oriundas da ‘ciência’ da Psicologia Moderna, onde o sujeito aprendiz era observado e compreendido sem referência ao seu meio social, possuindo características individuais que justificariam o sucesso ou o fracasso em sua trajetória, tais como a ansiedade, a autoconfiança e a motivação. Dessa forma, o sujeito

era rotulado por termos como introvertido ou extrovertido, inibido ou desinibido, motivado ou desmotivado, “*Field dependent/independent*”, dentre outras classificações, de acordo com os traços de sua personalidade que se apresentavam visíveis ou observáveis ‘a olhos nus’. Para a autora, as teorias de aquisição de L2 da LA não conseguiram dar conta da relação entre o aprendiz e seu contexto de aprendizagem, falhando, portanto, em atentar para “como as relações de poder no mundo social afetam a interação social entre aprendizes...” (NORTON-PIERCE, 1995, p. 12). Depreende-se também da visão descentrada do sujeito a problematização em torno do conceito de motivação debatido pela LA, conceito esse que, por sua vez, entendia o envolvimento do aprendiz de L2 no processo de aprender essa língua por razões instrumentais ou integrativas, falhando em perceber que ao aprender uma segunda língua ou uma língua estrangeira o sujeito está a se reconstruir identitariamente.

Mastrella-de-Andrade e Norton (2011) debatem teorias de motivação da LA situando-as em três fases: numa primeira fase, a motivação pode ser compreendida como a procura por oportunidades de aprender uma L2 ou uma LE baseada no desejo de conquistar objetivos pontuais relacionados a trabalho, leituras técnicas e viagens, ou, pelo desejo de se integrarem a comunidades de fala cujos indivíduos usam a língua alvo em suas interações cotidianas. Uma segunda fase das pesquisas sobre motivação, segundo as autoras, focaliza o processo deixando que os fatores intrínsecos e extrínsecos considerados anteriormente sejam acrescidos de uma visão mais situada do mesmo, onde influências contextuais são consideradas relevantes, mas não compreendidas como integrantes do processo de construção identitária dos aprendizes. No que chamam de terceira fase das pesquisas, as autoras se referem ao trabalho de Dornyei (2005) quando o mesmo descreve três dimensões para o construto da motivação: o desejo pelo “eu-ideal na L2” (desejo de adquirir atributos distintos daqueles que já possui), o “eu-dever na L2” (expectativas imputadas a quem aprende a L2), e a “experiência de aprendizagem na L2” (atrelada a motivos

específicos que pautem experiências de aprendizagem e ao ambiente onde a aprendizagem ocorre). Percebe-se que tais anseios se aproximam da noção do falante-nativo e do desejo de pertencer a comunidades imaginadas, alinhando-se aos argumentos de Norton sobre o investimento que aprendizes fazem para aprender uma língua e pertencer a imaginários sociais. No entanto, a análise apresentada pelas autoras aponta para a constatação de que relações de poder não podem ser silenciadas ou apagadas do processo de aprendizagem uma vez que determinam os lugares de onde se fala e de onde aprendemos, marcando, portanto, nossas identidades

[...] nem sempre encontraremos coerência direta entre esse desejo de aprender e o aparente empenho dos sujeitos em ações que poderiam promover a aprendizagem, como o engajamento em interações com outros falantes na língua-alvo. Em função das relações desiguais de poder que constituem as interações, os sujeitos podem ou não investir nas práticas de uso da língua, resistindo àquelas que possivelmente os categorizarão como menos competentes ou com identidades negativamente marcadas no grupo social. (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011, p. 110).

Nesse sentido, Norton cunha o termo “investimento” associando-o a relações e identidades construídas sócio-historicamente e ao que Bourdieu (1977 apud NORTON-PIERCE, 1995) denominou capital cultural, ou seja, à aquisição de conhecimentos e recursos simbólicos e materiais reconhecidos que, na visão do aprendiz, são valorizados e almejados, podendo, assim, trazer retorno simbólico (cultural e social) para o investimento feito no processo de aprender a LE. A noção de investimento de Norton se diferencia, portanto, do conceito de motivação da LA pois a primeira prevê mudanças identitárias engendradas pelo processo de aprendizagem da língua alvo e pela aquisição de capital simbólico decorrente dela, enquanto que a segunda noção parece apenas acomodar uma nova característica à identidade do sujeito, uma capacidade de interagir que não seria necessariamente capaz de influenciar sua identidade. Assim, quando o aprendiz investe em

seu aprendizado ele entende que o ganho social e cultural proveniente desse processo pode agregar uma nova dimensão à sua identidade, levando-o a assumir novos papéis na sociedade uma vez que a complexidade e a fluidez de sua constituição identitária o permite ocupar lugares outros que não aqueles já concebidos ou consagrados

A noção pressupõe que quando um aprendiz de línguas fala, ele não está somente trocando informações com falantes nativos, mas, está constantemente a organizar e reorganizar seu senso de si mesmo e de como se relaciona com o mundo social. Portanto, um investimento na língua alvo é também um investimento na própria identidade social do aprendiz, uma identidade que está em constante mudança de tempo e espaços. (NORTON-PIERCE, 1995, p. 18).

A autora advoga em favor de um entendimento mais amplo da comunicação e dos valores implícitos e explícitos inerentes ao construto e ao ensino de competência comunicativa, uma vez que tais regras carregam e legitimam o status de falantes e ouvintes de uma interação como algo esperado e predeterminado, onde quem ouve pressupõe que quem fala deve ser ouvido e vice versa. No entanto, na sala de aula essas suposições nem sempre estão de acordo com a interação que nela se dá, sendo bastante comum identificar alunos que não ouvem ou que não se abrem ao que o professor tem a lhes dizer, que não compartilham horizontes sociais ou entendimentos em comum (*common ground*), ou, cujos interesses não estão representados e nem são, tampouco, valorizados pelo professor. A exemplo disso, Norton (1995) identifica em seus estudos aprendizes que não se engajam nas práticas de linguagem da sala de aula por acharem-nas preconceituosas, opressoras ou excludentes, mesmo tendo-se declarado aprendizes motivados diante da necessidade vital de aprenderem inglês como L2. Dessa forma, entende-se que apesar de motivado, um aprendiz pode não se engajar em certas práticas de linguagem uma vez que não se identifica, não se vê investido nelas ou nas escolhas do professor, não investindo, tampouco, na interação.

Para Norton (2011) categorias sociais de gênero, raça, classe social e orientação sexual devem ser debatidas por práticas pedagógicas que almejem o engajamento do aprendiz e sua transformação identitária para que, com isso, despertem também sua capacidade de agir no mundo resistindo a classificações e discursos opressores ou reforçando ideais e noções com as quais simpatizam ou comungam. Ao discutir o impacto de práticas pedagógicas no investimento que aprendizes fazem ao submeterem-se à educação formal, Norton (2010) usa o termo “ser investido” (*be invested*) sinalizando para a via de mão dupla de processos de subjetificação, onde é possível ser sujeito ativo ou passivo, conforme já exposto acima, apontando também para a necessidade de que professores atentem para a natureza social da linguagem e para a diversidade das construções identitárias pelas quais seus alunos constroem-se subjetiva e identitariamente, bem como para a necessidade de professores adequarem suas práticas em favor da formação de subjetividades menos subordinadas a estruturas desiguais de poder e que, possam, portanto, encorajar aprendizes a romper com tais condições sociais uma vez que nessa perspectiva

Professores concebem a linguagem não como um sistema linguístico, mas como prática social onde as experiências são organizadas e negociadas. Existe o reconhecimento de que se os aprendizes não estão investidos nas práticas de linguagem da sala de aula, seu retorno pode ser limitado, e desigualdades educacionais podem ser perpetuadas. Além disso, tais professores se esforçam para oferecer múltiplas posições identitárias pelas quais é possível se engajar nas práticas de linguagem da sala de aula, da escola, e da comunidade. (NORTON, 2011, p. 321).

Vê-se, portanto, que a noção do investimento corrobora muitas das afirmações já feitas nesse estudo quanto à relevância de pedagogias de letramentos que, por sua vez, entendem a linguagem como prática social e contemplem em seu trabalho as identidades e subjetividades dos aprendizes da escola básica e, mais especificamente, de aprendizes de línguas no mundo globalizado, pela aproximação da escola aos cotidianos, textos e linguagem característicos das vivências

de seus alunos (KALANTZIS; COPE, 2008; KRESS, 2003; GEE, 2013). Ao “desmonumentar” os conteúdos e conhecimentos trabalhados na escola (ROJO, 2012) e, mais ainda, ao permitir leituras e olhares situados e críticos por parte dos aprendizes, especialmente pela aproximação às suas vivências e subjetividades, o professor está a investir em práticas que, por sua vez, investem os aprendizes na construção do conhecimento e na sua construção identitária. Por outro lado, ao se ver contemplado e, portanto, investido em tais práticas, o aluno se percebe enquanto produtor e transformador de sentidos e conhecimentos (KRESS, 2010), “fazedor” (MENEZES DE SOUZA, 2011), cidadão ativo (MONTE MOR, 2013 a). Para além desses conceitos, a aproximação das práticas escolares com o cotidiano dos alunos pode ser vista também como uma tentativa de compreender e projetá-los para as comunidades imaginadas ou imaginários sociais que eles próprios almejam como horizonte educacional, profissional ou como possibilidade de ocupar lugares outros, lugares que, por sua vez, implicariam no exercício e em novas construções identitárias para suas vidas.

Nesse sentido, Norton (2013) explora a noção de comunidades de prática de Wenger (1998) notando que estamos em contato não somente com comunidades fisicamente presentes em nosso entorno, tais como comunidades de bairro, locais de trabalho, instituições educacionais e grupos religiosos. Segundo Wenger (1998 apud NORTON 2013, p. 8) “o envolvimento direto em práticas comunitárias e relacionamentos concretos...” – o que ele chama de engajamento – “[...] não é a única forma pela qual pertencemos a uma comunidade” uma vez que “Os laços imaginados estendem-se espacial e temporalmente” (NORTON, 2013, p. 8). A autora também recorre a Anderson (1991) para argumentar que é por meio da imaginação que desenvolvemos o senso de pertencimento a um país ou uma nação, e que nada pode ser mais eficaz do que esse sentimento uma vez que nos conectamos a muitos sujeitos sem nunca termos encontrado e interagido com os mesmos, numa dinâmica de “profunda camaradagem social” (ANDERSON, 2008, p. 34). Assim, conclui que tal noção pode em muito informar professores acer-

ca daquilo que seus aprendizes almejam e de possibilidades para suas trajetórias dentro e fora da escola, sendo, portanto, determinantes para o acesso ao que é de interesse ou desejado pelo aprendiz, contribuindo para seu engajamento discursivo na sala de aula.

Mais recentemente, Darwin e Norton (2015) analisam o impacto da tecnologia e de práticas de letramento digitais nos imaginários sociais de aprendizes de inglês em contextos distintos: África e Canadá. Os autores percebem que os imaginários hoje são fortemente influenciados por discursos sobre a qualidade da educação, oportunidades profissionais, estudos no exterior, etc., discursos esses em boa parte fundados na importância de se saber inglês, ou seja, onde o conhecimento da LI se revela como capital simbólico bastante valorizado na era da globalização (e da neoliberalização!), e que por esses e outros motivos têm influenciado também a constituição identitária dos sujeitos dessa era, expandindo ou questionando formas de ser e de pensar na atualidade. Para além dos discursos que constituem esse novo imaginário (nota-se que os autores não mencionam o termo neoliberalismo), e do papel da língua inglesa nessas práticas discursivas, Darwin e Norton (2015) reiteram a relevância de práticas de letramento digital, que, por sua vez, têm influenciado formas de comunicação entre indivíduos bem como práticas escolares, e que, por isso, devem ser levadas em consideração quando se trata de engajamento discursivo e investimento na comunicação da sala de aula.

Com o intuito tanto de ampliar as lentes quanto refinar mais o construto do investimento, Darwin e Norton propõem um modelo de análise do engajamento discursivo, entendido pela noção de investimento supracitada, que atente mais especificamente para as dimensões da identidade, do capital e da ideologia, bem como para as relações entre essas dimensões e, portanto, de como o investimento deve se fundar nessas três bases. Assim, pretende-se desvelar por análises micro e macro características ou discursos aparentemente transparentes e naturalizados, pelo que emerge ou pelo que parece ser recorrente

neles, identificando estruturas de poder e, portanto, ideologias materializadas nas relações entre sujeitos da escola, no trabalho, na comunidade, na formação de habitus. Tal análise deve portanto, buscar “interstícios que permitam o questionamento crítico” (DARVIN; NORTON, 2015, p. 42) das dimensões isoladamente, bem como das relações que emergem das interações entre elas, conforme mostra a imagem abaixo. Assim, a dimensão da identidade passa a ser compreendida também por sua relação com o capital simbólico que o sujeito traz para a interação, bem como por ideologias subjacentes a essas dimensões e ao contexto social. Assim, todas as dimensões se inter-relacionam sendo, portanto, essas relações determinantes para o entendimento acerca do investimento do aprendiz e, seu consequente engajamento nos discursos e nas práticas da sala de aula.

Figura 1 - Modelo de Análise do Investimento (Darvin; Norton, 2015)



Os autores debatem a noção de ideologia com base no trabalho de Bourdieu (1987) entendendo-a como um grupo de ideias normativas que têm o poder de inculcar ou impor princípios de construção da realidade, construindo, assim, verdades. Tais ideias são geralmente arbitrárias e legitimadas pela autoridade outorgada a quem as propõe, autoridade essa permeada por relações de poder invisíveis a muitos uma vez que ideologias tendem a se naturalizar, aparentando-se fruto do senso comum. Para além da naturalização, as ideologias têm forte poder de

exclusão, posicionando sujeitos e, portanto, aprendizes, em situações e locais de fala por vezes oprimidos ou excludentes, e que por isso devem ser questionadas permitindo que aprendizes ocupem posições múltiplas e percebam as estruturas de poder subjacentes a elas

Como identidades incorporadas inscritas por raça, etnia, gênero e classe social, os alunos navegam por espaços onde não só são concedidos, mas também negados seus direitos de entrar e de ser ouvido. Compreendendo como as ideologias operam, acreditamos ser possível dissecar não apenas a dinâmica do poder nos eventos comunicativos, mas também as estruturas que proíbem sua entrada nos espaços específicos onde esses eventos ocorrem” (DARVIN; NORTON, 2015, p. 43).

Ao compreender as ideologias como complexas, mutantes e processuais, uma vez que se constituem por “camadas” institucionais, comportamentais e conceituais que se relacionam entre si, Darwin e Norton (2015), apoiados em Blommaert (2005) afirmam que a dominação e a hegemonia também são processuais ou seja, não se constroem inesperadamente, podendo ser contestadas ou confirmadas por mecanismos de resistência ou por práticas inovadoras e subversivas, sendo a dominação, e portanto, as ideologias, sustentadas tanto pela coerção como pelo consentimento, ressoando a tese de Bourdieu (1996) quando fala do exercício de cumplicidade e crítica necessário à interpretação e à aceitação de sentidos já consagrados. Nesse sentido, apesar de seu caráter hegemônico, todo indivíduo pode ser capaz de resistir a ideologias mesmo estando imerso nelas, sendo, portanto, necessária a revisão de nossos olhares e nossa compreensão acerca de comportamentos e discursos de sujeitos aprendizes aparentemente desengajados com as práticas escolares conforme já sugerido no Capítulo anterior, uma vez que tais atitudes podem estar a denunciar a resistência e o desconforto dos alunos por sua natureza ideológica excludente e opressora.

No modelo de análise proposto por Darwin e Norton (2015), o capital é visto como fluido e seu valor assume dimensões variadas e

situadas, dimensões essas especialmente influenciadas pela crescente mobilidade característica da era da globalização, onde determinadas práticas sociais e a necessidade de aquisição de certos conhecimentos são especialmente valorizados. Novamente apoiados em Bourdieu (1986) que, por sua vez, discute diferentes representações para o capital como o econômico (referente à riqueza, propriedade e bens materiais), o cultural (referente a conhecimentos, educação e apreciação de manifestações culturais) e o social (referente a relações sociais e redes de contatos), Darwin e Norton assumem a natureza conflituosa da negociação e da valorização dessas formas de poder, que, por sua vez, podem ser determinantes para a capacidade de agência individual pelo que Bourdieu (idem) entendeu por capital simbólico, concepção essa que sintetiza a natureza dinâmica e fluida do capital em suas variadas manifestações sócio-historicamente situadas. Assim, determinadas circunstâncias podem exigir o emprego de determinadas formas de capital, cujo valor será contingente e determinado pela especificidade do momento. Pensando novamente no contexto maior da globalização, e mais ainda, aprofundando entendimentos naturalizados acerca desse fenômeno na constituição identitária dos sujeitos dessa era, vê-se que a fluidez desses tempos exige maior flexibilidade e consciência do que pode ser de valor nas relações e nas instituições das quais fazemos parte, sendo, portanto, o capital simbólico um relevante construto nesse contexto.

Primeiramente, os alunos entram nesses espaços equipados com capital – por exemplo, seus próprios recursos materiais, habilidades linguísticas e redes sociais – e não são páginas em branco. Em segundo lugar, ocupar novos espaços envolve não somente adquirir novos materiais e recursos simbólicos, mas também, usar o capital que os alunos já possuem como (pre) disposições [*affordances*] e transformar esse capital em algo que é considerado valioso em novos contextos. Esta conversão é sempre um campo de batalha, dado que o que pode ser valorizado em um lugar pode ser radicalmente desvalorizado em outro. (DARVIN; NORTON, 2015, p. 45).

É possível relacionar a visão de Darwin e Norton (2015) supracitada ao conceito de *design* das pedagogias de letramentos debatido acima quando se pensa na transformação dos recursos e capitais que os aprendizes trazem para a sala de aula ao serem expostos a novos conceitos, sentidos, conhecimentos e dinâmicas, transformando assim experiências e saberes prévios, e mais ainda, suas identidades, por processos de subjetificação alinhados ao que vem sendo debatido nesse trabalho. Não se pode pretender, entretanto, que esse processo seja harmônico e previsível para os sujeitos da escola quando se considera a natureza sociológica e complexa do papel da subjetividade na constituição identitária dos alunos, especialmente quando se pensa na possibilidade de desidentificação com formas comuns, legitimadas ou padronizadas de conceber o conhecimento e a aprendizagem. Vemos, portanto, que o modelo de Darwin e Norton (2015) pode ser tomado como um ponto de ancoragem para a educação subjetificadora defendida por Biesta especialmente pela atenção à dimensão da identidade enquanto fundamento básico para entendimentos sobre o engajamento nas dinâmicas e discursos da sala de aula, dimensão essa que leva em consideração a natureza conflituosa do desejo e do habitus, de ideologias e identidades imaginadas, que, demandarão, por sua vez, a posse e a negociação de capitais diversos.

Assim, ao debater a dimensão da identidade, os autores enfatizam o papel do habitus de Bourdieu (1990 apud DARVIN; NORTON, 2015) como um sistema estável que predispõe sujeitos a agir com base em experiências já vividas, conceitos adquiridos e relações interpessoais, sistema esse que orienta as ações e decisões do sujeito pelo que se acredita ou se espera ser apropriado. Assim, os autores advertem para o fato de tais predisposições estarem sempre atreladas a narrativas e ideologias que posicionam sujeitos em categorias de gênero, raça, classe social, etc., que, por sua vez, influenciam suas atitudes, complacentes ou resistentes frente a determinados discursos, determinando a forma como veem o mundo ao mesmo tempo em que determinam a forma como o mundo os vê. Segundo Bourdieu

(2000 apud DARVIN; NORTON, 2005), é pelo desejo que sujeitos passam a construir ambientes nos quais se sentem confortáveis, acomodando certas subjetividades a seus *habitus* e negando aquelas com as quais não se identifica, ou melhor, às quais não deseja, sendo o desejo a mola propulsora para a ação e o exercício de agência e, portanto, de cidadania nos termos já debatidos acima. Retomo o trabalho de Biesta (2013) quando o mesmo defende uma educação pautada no desejo por emancipação e democracia, conceitos esses fundantes da educação subjetificadora por ele proposta uma vez que por meio dela o pensamento crítico e a desidentificação encontram terreno fértil para o engajamento e a transformação social de que o mundo globalizado tanto carece, especialmente se quisermos construir uma sociedade mais ética, respeitosa e harmoniosa no convívio com a diferenças. Além do desejo, a imaginação tem se imposto também como peça chave na constituição de subjetividades e identidades movendo aprendizes rumo a horizontes sociais onde se percebem e se constroem enquanto sujeitos, fazendo-os investir, assim, em práticas escolares que os façam acreditar ser possível chegar a tais horizontes. No entanto, para que os mesmos se engajem, Darwin e Norton (2015) acreditam ser fundamental que trocas simbólicas aconteçam, trocas essas que permitam que aprendizes se ofereçam e disponibilizem as diversas formas de capital que possuem e que determinam seus *habitus*, buscando reconstruí-los e ressignificá-los na medida em que passam a ocupar novos horizontes e a se reconstituir identitariamente.

Nesse modelo, os alunos investem em práticas particulares não só porque desejam benefícios materiais ou simbólicos específicos, mas também porque reconhecem que o capital que possuem pode servir como recurso para sua aprendizagem. A valorização de seu capital é uma afirmação de sua identidade, uma legitimação de seu lugar de direito em diferentes contextos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, por causa da força da ideologia, o capital que possuem pode não ser valorizado por certas estruturas de poder, ou o capital que eles desejam torna-se difícil de alcançar por causa de padrões sistêmicos de controle. (DARVIN E NORTON, 2015, p. 46).

Assim, Darwin e Norton (2015) reforçam o debate acerca da abertura da escola aos conhecimentos não canônicos e às experiências situadas e interessadas de seus alunos de modo a engajá-los nas interações e na construção de novos sentidos dentro e fora da escola, sentidos esses, por sua vez, múltiplos, éticos e democráticos. Como já exposto acima, na perspectiva educacional dos letramentos conhecimentos de naturezas variadas, mediados por linguagens e textos mais diversos ainda devem contemplar capitais simbólicos diversos trazidos pelos alunos, mostrando-se significativos e essenciais para o engajamento discursivo de aprendizes na sala de aula. Na aula de inglês mais especificamente, o imaginário social da globalização atrelado ao uso e à necessidade de se saber a língua inglesa, bem como ao acesso a culturas e conhecimentos variados por meio dos avanços tecnológicos, pode pautar os interesses dos alunos bem como as práticas escolares nela empreendidas atrelando as dimensões do capital, das ideologias e das identidades debatidas no modelo de Darwin e Norton (2015). Ao perceberem que suas identidades estão atreladas ao investimento que fazem enquanto aprendizes de línguas (ou vice-versa) e que o acesso a imaginários sociais diversos pode se dar por meio da língua inglesa, aprendizes podem tanto se envolver quanto resistir às práticas de sala de aula, especialmente quando seus interesses e subjetividades são investidos também ou negligenciados. O equilíbrio entre o novo e o velho, o desconhecido e o já conhecido, o desejo e a imposição deve ser buscado para que aprendizes se percebam no processo educativo, para que lancem mão de seus repertórios e capitais, agindo de maneira crítica, questionando hegemonias e ideologias opressoras e, conseqüentemente, transformando o mundo e a si mesmos.

2.5 BUSCANDO O ENGAJAMENTO: OLHARES SOBRE A PRÁTICA

2.5.1 O sentido da escola

Quando indagados acerca do papel da escola em suas vidas, e da importância que atribuem a ela, os alunos da Turma 12 que participaram desse estudo, em sua grande maioria, definiram-na positivamente pelo uso de termos convergentes como “muito importante”, “importante”, “extremamente importante”, “fundamental”, “boa”. As razões apontadas por eles justificam a relevância da educação formal pelo uso de termos e construções tais como “*para ser alguém na vida*” (Anita, Nana, Mylife); “*a escola traz conhecimentos e contribui para o futuro (faculdade)*” (Suzana); “*base de tudo*” (Soldado); “*base para uma vida melhor*” (Hermione); “*base para melhores oportunidades*” (Karol); “*ponte para o futuro*” (Beta); “*ensina coisas para o resto da vida*” (Maju); “*para o conhecimento e vida social*” (Karol); “*instrui e traz conhecimento*” (Rosa); “*importante para ser ético, ter moral e cultura*” (Pinto), “*fundamental para formar cidadãos*” (Luan). Somente um aluno, Soldado, menciona o termo globalização em sua resposta quando define a importância da escola como a “*base de tudo, para a racionalidade e a globalização*”, e uma aluna, Barbie, relaciona a importância da escola ao ensino de inglês, dizendo que “*a educação é boa porque nos ajuda a ter conhecimento sobre a língua inglesa*”.

Assim, mesmo diante da pluralidade de visões e da linguagem usada para registra-las, é possível perceber uma certa convergência nos sentidos construídos pelos alunos. Um desses sentidos versa sobre o ensino de conteúdos e conhecimentos que servirão de “base” ou como “ponte” para (melhores) oportunidades profissionais e vivências futuras, conforme registrados por Soldado, Karol, Beta e Hermione. Há

de se notar que tais sentidos não são novidade para ninguém, podendo até mesmo ressoar ou representar sentidos bastante naturalizados, clichês ou senso comum concernentes aos propósitos da educação formal. No entanto, apesar de se declararem conscientes das possibilidades que a educação formal pode lhes propiciar, o engajamento por parte desses alunos não parecia estar de acordo com seu discurso, ou seja, na prática, muitos deles não pareciam estar de fato envolvidos com a aprendizagem de inglês e as práticas de sala de aula conforme já debatido no capítulo anterior.

Outros sentidos atribuídos à educação formal e sua relevância para a vida desses aprendizes destacavam a formação moral, ética e cidadã, a inserção social, e ainda, uma menção à globalização e à decorrente necessidade de se educar em função dela. Nota-se, portanto, que as dimensões educacionais debatidas por Biesta (2010) referentes à qualificação (ressonantes nas respostas de Soldado, Maju, Suzana, Rosa, Karol e Barbie quando falam de conhecimentos, oportunidades, instrução, racionalidade) e à socialização (presentes nos registros de Karol, Pinto e Luan quando fazem uso dos termos 'vida social', 'moral e cultura', 'formar cidadãos') se fazem bastante presentes nos imaginários dos aprendizes da Turma 12, talvez pelo fato de serem ainda as dimensões mais enfatizadas e valorizadas pela educação formal, chegando a assumir status de senso comum.

Apesar de terem mencionado o termo "ética" e a importância de se educar para a "cidadania", é bastante provável que tais termos estejam atrelados ao ensino de normas sociais tradicionalmente necessárias e ensinadas para a socialização e a inserção de sujeitos em uma sociedade ainda pouco capaz de lidar com as diferenças e com a pluralidade conforme tem-se debatido e observado nesse estudo, e mais ainda, numa sociedade cada vez mais individualista, que não consegue perceber a complexidade e a responsabilidade que todos e cada um temos pelas ações que desempenhamos e que são desempenhadas à nossa volta. Nesse sentido, o desengajamento aqui

observado e debatido referente às práticas de sala de aula e aos conteúdos trabalhados nas aulas de inglês da Turma 12 não coaduna com a noção de cidadania para os novos tempos defendida por Lankshear e Knobel (1997), entendida aqui como prática subjetificadora, uma vez que os aprendizes da turma 12 não se declaram e nem aparentam querer fazer a diferença em uma das mais importantes instituições que frequentam – a escola – e que, portanto, exerce forte influência em suas vidas, noção essa defendida pelos autores acima. Conforme debatidas no Capítulo anterior, as atitudes dos aprendizes da Turma 12 denunciavam sua pouca disposição ou disponibilidade para o engajamento em suas aulas de inglês, muito embora suas respostas acerca da importância da educação não condissessem com tais atitudes. Mesmo que essas atitudes demonstrassem alguma resistência, e portanto, alguma capacidade de agência por parte daqueles alunos, não se pode afirmar que os mesmos seriam capazes de agir sobre aquele contexto, e mais ainda, agir no mundo fora dele assumindo papéis e identidades outras que os colocassem em posição de “agentes” ou “fazedores”, especialmente porque quando foram ‘autorizados’ e incentivados a fazê-lo, falharam ou se ausentaram (dessa observação mais específica tratarei no próximo Capítulo). Mesmo demonstrando uma possível resistência às práticas e ao funcionamento da escola, que, por sua vez se mostra ainda distante de seus cotidianos, conseguindo, tampouco, expandir seus imaginários, a ausência de protagonismo por parte dos aprendizes vai na contramão do que se tem defendido aqui enquanto educação subjetificadora, que, portanto, visa o desenvolvimento de posturas e olhares críticos sobre a realidade, seus sujeitos, discursos e textos, buscando a transformação social e a construção identitária por meio da desidentificação com discursos e estruturas de poder e de ensino opressoras ou alheias ao papel da subjetividade. Assim, entendo que pela resistência observada nas atitudes de muitos alunos da Turma 12, resistência essa já debatida no Capítulo anterior, seja possível perceber alguma desidentificação, mas, como fazer com esses aprendizes avancem na busca por transformação social pelo exercício de cidadania ativa e pela transformação de suas identidades?

Como fazê-los, enquanto aprendizes e usuários de linguagem, assumir posturas e discursos mais condizentes com seus interesses a ponto de lutarem por eles, saindo da condição pré-estabelecida pela estabilidade de seus *habitus*, encarando a resistência como mola propulsora para novas ações segundo o princípio da 'subjeficação enquanto desidentificação' aqui debatido?

Sobre essas questões, outros dados que aqui serão debatidos poderão, em seu tempo, evidenciar traços de alienação e de práticas de ensino e de uso de linguagem pouco críticas, que pouco podem estar contribuindo para a expansão dos sentidos e das vivências escolares no contexto pesquisado, contribuindo pouco também para a emergência de novas subjetividades e para o exercício de cidadania ativa. Entretanto, antes de apresentar tais observações e reflexões, retomo a noção dos imaginários sociais representados pelas respostas dos alunos da Turma 12, imaginários esses que aparentemente moldam seus discursos e suas identidades, construindo e propagando subjetividades que certamente são compartilhadas por muitos aprendizes. Assim, as respostas apresentadas acima podem representar um certo desejo, convergente, de pertencer a imaginários sociais e, portanto, comunidades imaginadas traduzidas por certos ideais ou pela simples possibilidade de "ser alguém na vida" e "ter mais/melhores oportunidades", projetando-os para uma dimensão que, pelo teor das repostas, aparentemente, não faz parte de suas vidas no presente. É como se esses aprendizes já não fossem 'alguém', como se não se percebessem enquanto sujeitos ativos na sociedade, ou como se suas oportunidades estivessem num futuro que ainda não representa suas identidades. Mesmo entendendo a subjetividade como mutante e passível de evolução (NORTON, 2013), percebo que esses alunos não conseguem se perceber no presente, muito embora tentem se projetar para o futuro por meio de suas declarações e respostas, estando aparentemente motivados para aprender e se desenvolver. Entretanto, seu engajamento não condiz com seu desejo, ou melhor, com o investimento que fazem para aprender a língua inglesa e, por meio dela e

de outras disciplinas escolares, construirão suas trajetórias rumo aos imaginários ou às comunidades onde desejam se incluir, construindo assim suas identidades.

De fato, Mastrella-de-Andrade e Norton (2011) apontam para a incoerência entre o discurso e a prática dos aprendizes que se declaram motivados para aprender, mas que pouco investem no processo ou, mais ainda, que pouco são investidos pelas práticas de sala de aula, desembocando no que Norton (1995, 2010), bem como outros teóricos aqui citados, debatem como a lacuna entre as práticas escolares e as identidades e os desejos dos aprendizes. Retomando argumentos aqui já levantados acerca da distância entre as práticas e a linguagem da escola, distância essa representada muitas vezes por concepções de linguagem pouco críticas e limitadoras, que não possibilitam que aprendizes de línguas se apercebam do papel da linguagem como constituidora da realidade que os cerca bem como de suas identidades, passarei a analisar algumas práticas de linguagem empreendidas na sala de aula da Turma 12, as quais apontam para um ensino pouco contextualizado e crítico, mas que tampouco podem ser ignoradas.

2.5.2 Ensino descontextualizado

Durante o período de observação de aulas junto à Turma 12, foram presenciadas algumas 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” ao nomear 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, no dia 06/05/2015. 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 e determinantes na compreensão do mundo e de seus sujeitos, tendo sido revisada com foco na forma e em funções, mas que não chegou a ser exercitada em contextos ou como prática social. Alternativamente, entendo que a estrutura gramatical do Imperativo poderia ter sido estudada e usada para trabalhar a reflexão acerca de comportamentos “desejáveis” ou “apropriados” para o ambiente escolar e para a sala de aula, pela aceitação ou pela crítica a eles, de forma a (des)construir algumas noções ou se apropriar de outras especialmente no contexto analisado onde muitas atitudes negativas e resistentes eram comuns por parte dos alunos.

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 tanto 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 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, 2011, 2013) significativas na construção das identidades dos aprendizes da escola.

O cenário descrito acima, bem como as práticas que o acompanham remetem ao paradigma da Educação Tradicional 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 de sua aprendizagem, não representam os cotidianos de seus aprendizes, falhando tampouco 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 ressignificação de experiências e, portanto, do habitus, dificultando assim a aceitação de novas (ou outras) formas de pensamento, de discursos, de subjetividades, essenciais aos propósitos da educação subjetificadora a qual se defende aqui.

Uma outra situação também relacionada ao ensino e à prática de estruturas pouco contextualizadas aconteceu no dia 01/07/2015, 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 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. 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 voluntariado 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 voluntários (as)

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 W. 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, aí 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 impacto de nossas formas de fazer – no sentido amplo da expressão – ou na sua eficiência, mas no 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 por meio das dimensões da qualificação, da socialização e da subjetificação, 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*”, termo que denota a crescente busca pela aquisição de conteúdos, habilidades e saberes julgados indispensáveis para a eficiência e a competitividade de sujeitos no mundo contemporâneo, remetendo portanto, às subjetividades neoliberais desejadas pela escola e já debatidas acima “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). 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 quê e como, e, acima de tudo, onde os meios sejam constitutivos dos fins que se almeja.

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 múltiplas pela pluralidade de interpretações e maneiras de expressá-las. 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 já mencionado na Introdução desse trabalho, e que, será discutido também na próxima seção. Retomando, portanto, a conversa sobre a aula, pergunto aos alunos entrevistados se gostariam de trabalhar a música pela leitura de sua letra, 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 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 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 do dia 06/05/2015 também nos leve a

pensar que o engajamento se deu naquela ocasião por aquela ter sido uma aula de revisão para a prova que aconteceria na aula seguinte, 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 do fato de que muitos dos alunos da

Turma 12 tenham se engajado 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 aqui tenho defendido como educação subjetificadora.

Nessa perspectiva, a noção de interpretação como construção e negociação de sentidos é pedra angular, bem como a ideia de que a linguagem é construída socialmente e que, portanto, é influenciada por fatores externos à sua estrutura ao passo que também os constrói. Ao construir o mundo e seus sujeitos, a linguagem não pode ser tratada como sistema abstrato e estável, e se assim o é, especialmente na escola 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 pensarmos em sentidos objetificados e opressores, o que pouco contribui também para a emancipação de nossos aprendizes e para que ajam criticamente no mundo. Não se quer dizer que a dimensão afetiva não deva ser contemplada, inclusive, entendendo-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 o fez na aula descrita. 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 aqui defendido com base no trabalho de Biesta (2010) e de outros autores

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).

Na semana seguinte à aula do dia 01/07/2015, voltei a conversar com outras alunas a respeito da atividade com a música e, novamente, ouço comentários favoráveis a ela. Ao manifestarem sua satisfação com a atividade, Bia e Rafmaf mencionam a questão da oralidade, declarando seu desejo de “saber falar” o inglês ou, compreendê-lo ao “identificar mais as coisas” na medida em que ouviam a música. Bia fala de seu desejo de cantá-la, conforme se lê abaixo:

P: Uhum... e a aula de música da semana passada? Que usou a música pra trabalhar os verbos?

Rafmaf: Realmente, gostei!

P: Foi boa?

Rafmaf: A gente conseguiu identificar mais as coisas... os verbos...

P: E vocês gostariam de ter lido a letra da música? Traduzido e falado sobre ela?

Bia: Até que sim... seria legal...

Rafmaf: Se ele fizesse pelo menos uma aula com a leitura e a tradução dela, e como falar ela, eu acho que seria bem legal!

Bia: Ele ia passando os slides e a gente cantando...

P: é... muito embora a tradução já esteja na internet...

Rafmaf: é, mas na aula seria diferente... porque ele falando pra gente é bem diferente...

Em outra interação sobre essa mesma aula, D. fala de como suas vivências com o inglês na metrópole diferiam de suas experiências com essa língua no interior, onde, segundo ele, só havia filme dublado. Segundo o trecho abaixo, ao se deparar com as legendas no cinema da capital logo que se mudou para ela, o aluno sentiu certa dificuldade (hoje já superada) de acompanhar o ritmo de leitura das mesmas. Entretanto, hoje afirma sua capacidade de entender “perfeitamente o que o ator está falando”, mesmo que em inglês, por meio da tradução legendada. Para D., filmes seriam uma possibilidade de textos a serem usados na aula de inglês não somente pelos avanços que empreendeu enquanto expectador de cinema, mas, também por se identificar com o ofício de ator, profissão que declarou querer seguir em uma de nossas conversas.

D: Mas assim... uma coisa que eu achava impossível era... que eu era de Minas e lá não chegava filme dublado, dublado não...

P: legendado

D: isso, legendado... ai eu só fui ver filme legendado aqui... eu achava impressionante ver filme legendado, passava muito rápido, mas... filme legendado eu acharia legal também, não é difícil... você entende perfeitamente o que o ator esta falando... as palavras em inglês, e com a tradução embaixo... igual a do cinema, ai eu acho fácil também...

Assim, o desejo de saber falar a língua inglesa exposto por Rafmaf, de cantar usando-a segundo Bia, ou de compreender a linguagem dos filmes em inglês declarado por D. só reforça o argumento de que o ensino de inglês deve ultrapassar a noção de língua como estrutura e sistema abstrato, reforçando também a urgente necessidade de desconstrução ou ressignificação do Discurso do Fracasso do

ensino de inglês na escola pública uma vez que tais desejos e ambições por parte de seus aprendizes podem contribuir não somente para seu maior engajamento mas também para a formação de identidades menos subordinadas e mais conscientes de seus horizontes e de sua possibilidade de atuação no mundo. Remete-nos também à questão dos imaginários sociais e do investimento debatida por Darvin e Norton (2015) e Norton (2010, 2013) uma vez que esses aprendizes parecem almejar lugares sociais ou identidades outras onde a língua inglesa ultrapassa o caráter instrumental ou meramente integrativo a ela imputados quando a mesma é pensada abstrata e objetivamente pelas lentes da ciência Moderna. Lançaremos nosso olhar sobre essas questões nas linhas e parágrafos que seguem a fim de ampliar o escopo da subjetificação pela noção de investimento supracitada, noção essa que muito dialoga com os ideais de emancipação e agência defendidos pela educação subjetificadora, bem como com a visão sociológica da linguagem e da constituição de subjetividades que buscam desobjetificar o mundo e seus sujeitos.

2.5.3 Investimento

Retomo aqui o debate sobre investimento e aprendizagem primeiramente pela noção dos imaginários sociais de Rizvi e Lingard (2010) uma vez que essa noção representa e molda não somente discursos sobre ensinar e aprender línguas mas, sobretudo, influencia a formação de identidades e a propagação de subjetividades, questões essas pertinentes às reflexões e aos objetivos desse estudo, conforme tem-se mostrado aqui. Entendendo que os imaginários carregam “noções e imagens normativas mais profundas que constituem uma sociedade” (RIZVI E LINGARD, 2010, p. 34) e pensando então nos imaginários influenciados pela globalização dos tempos atuais bem como por ideologias influenciadas pela hegemonia e cultura da língua inglesa e por seu papel protagonista nesse processo, seguimos com

alguns apontamentos acerca das práticas de ensinar e aprender observadas junto à Turma 12.

Além das declarações dos alunos expostas na seção anterior demonstrando seu interesse por saber falar e compreender a língua inglesa em uso, desejo esse que os projeta para um horizonte próximo ao do falante nativo ou fluente, os alunos da Turma 12 se mostraram bastante envolvidos com a visita de dois professores americanos durante uma semana em junho de 2015. A fim de prepará-los para essa visita, o professor planejou uma tarefa de confecção de cartazes versando sobre lugares nos Estados Unidos conhecidos mundialmente, bem como temas relativos à cultura norte-americana. Ao iniciar a instrução sobre a tarefa, uma aluna diz “Nossa, que chique esses Estados Unidos!” e ao dar prosseguimento às suas explicações, o professor lista no quadro os cinco ‘temas’ que darão forma aos cartazes: Broadway, Empire State, Wall Street, Manhattan e New WTC. A atividade poderia ser feita em Português, e os grupos, de 6-7 alunos foram divididos por afinidade, ou seja, sem a intervenção do professor. Os cartazes deveriam conter título, texto sobre o tema, pelo menos duas imagens e os nomes de quem (de fato) trabalhou em sua confecção. Os alunos tiveram cerca de 12 dias para realizar essa tarefa e os cartazes foram apresentados e expostos na sala de aula de inglês, que, por sua vez, era uma sala exclusiva para essas aulas, ambientada e preparada para tal.

No dia da visita dos professores estrangeiros, os alunos foram levados para o auditório para que uma mesma aula fosse assistida por mais de uma turma, permitindo assim que um maior número de alunos pudesse vivenciar a visita. A aula foi regida como uma espécie de *co-teaching*, onde o professor regente traduzia os comandos de um dos professores visitantes. A proposta da aula era trabalhar com elementos de prosódia associados à leitura ‘dramática’ de trechos da obra de Shakespeare, especialmente pela prática de diferentes interjeições para a vogal ‘o’, interjeições essas que representavam situações e sentimentos como surpresa, raiva, medo, exaustão, etc.

representados, por sua vez, por ilustrações e adjetivos. Por meio de *drills*, os alunos imitavam os sons sugeridos pelo professor visitante e assim se engajavam e se divertiam com a dinâmica da aula. Também pareciam estar admirando a fluência do professor regente ao interagir com os visitantes, bem como a possibilidade de estarem eles mesmos interagindo com um falante ‘nativo’ do inglês, chegando a ‘falar’ sua língua. Ao final da aula, três alunas deram seus depoimentos, todos favoráveis à experiência vivenciada naquele dia, definindo-a como “interessante”, “diferente”, “outra forma de aprendizagem”. Destaco a fala de Mylife abaixo quando diz que essa aula expandiu práticas cotidianas que ultrapassam o ensino do verbo *to be*. Conforme a excerto aponta, depreende-se que, apesar de não ensinar somente o verbo *to be*, conforme já se nota nos trechos e aulas expostos e debatidos acima, esse estigma continua fazendo parte dos imaginários e discursos dos alunos da escola pública, reforçando mais uma vez o Discurso do Fracasso, mesmo que de forma errônea ou preconceituosa, o que pode em muito estar influenciando, de forma implícita, muitos dos comportamentos e das atitudes apáticas desses aprendizes pelas subjetividades que o fundamentam, e que, por sua vez, naturalizam-se a ponto de caracteriza-lo como uma ideologia.

Rosa: Eu gostei muito da aula porque achei diferente da forma tradicional de dar aula e... achei interessante.

Mylife: Eu gostei da aula porque foi diferente do que estamos acostumados, geralmente ficamos só na sala de aula, e, bom, o inglês pra gente se resume ao verbo to be, e foi bem diferente... eu gostei, particularmente.

Panda: gostei muito da aula porque é uma outra forma de aprendizagem.

Na semana seguinte, o professor conversa com os alunos sobre a visita e nesse dia os alunos da Turma 12 se mostram bem envolvidos com a interação da aula. O professor senta de forma descontraída, e

a aula transcorre bem, feito uma conversa onde ambas as partes se ouvem e trocam entre si. Algumas alunas se mostravam curiosas para saber “o que os visitantes acharam da gente?” e o que eles tinham achado da conversa paralela em sala de aula. No entanto, nenhuma dessas indagações é tomada pelo professor como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas, o que poderia ter sido feito, influenciando, talvez, algumas das atitudes negativas e indiferentes dos alunos da Turma 12 como a conversa paralela em excesso, o desinteresse pela fala do professor, a pouca interação durante a aula, etc., conforme se tem abordado aqui. A fim de incentivar a reflexão dos alunos acerca da presença do inglês e de sua importância na sociedade, em uma de nossas sessões reflexivas sugeri ao professor que em algum momento de sua interação com os alunos ele mencionasse os acontecimentos recentes que evidenciavam a relevância do idioma em seus cotidianos, conforme se lê no trecho abaixo. Para além da relevância de se aprender inglês, o investimento que estava em curso naquele momento, empreendido por diversas práticas acadêmicas (ensino, aprendizagem e intercâmbio, pesquisa) e por sujeitos variados, se propunha a reconstruir sentidos, subjetividades e identidades envolvendo a língua inglesa.

24/06/2015

Após algum tempo de conversa [sobre a visita] o professor passa a chamar a atenção dos alunos para o fato de a língua inglesa estar bem próxima de suas realidades, referindo-se à visita como uma forma de fazer os alunos vivenciarem a experiência da globalização e do encontro com o falante ‘nativo’ de maneira real, no “face a face”, dizendo também que falar inglês é uma possibilidade real para todos eles. Uma aluna diz que achou bem legal ver o professor usando a língua inglesa de forma tão fluente, e o professor diz que na sala de aula não consegue falar muito porque a maioria dos alunos não entenderia, mas afirma que “professor de escola pública também fala bem”. A conversa leva uma aluna a questionar “então, por que os professores ensinam tanto o verbo ‘to be’?” (o professor não reage a essa fala).

Ainda falando sobre experiências reais de uso da língua inglesa na escola, o professor menciona o Clube de Conversação [já mencionado no Capítulo anterior] liderado por um ex-aluno da escola que foi premiado pela Secretaria de Estado de Educação com um período de intercâmbio de 5 meses no Canadá. O professor parece estar seguindo minha recomendação de chamar a atenção dos alunos para os recentes eventos, na minha opinião, significativos, relacionados à língua inglesa naquela escola, sendo eles a visita, o Clube de Conversação, e a pesquisa por mim desenvolvida. Ele não menciona a pesquisa na conversa com os alunos mas parece estar tentando conscientizá-los da importância e da relevância de se saber inglês nos dias de hoje e de como as circunstâncias podem estar favorecendo essa visão.

Mais uma vez a crença, ou melhor, o estigma de que na escola pública só se ensina o verbo *to be* aparece na interação da Turma 12, reforçando não somente o Discurso do Fracasso, mas, como temos debatido, o imaginário social no qual muitos desses aprendizes talvez não consigam, ou não desejam se projetar, afinal, sabem que somente o verbo *to be* não resolve, e se só se ensina ele, não é preciso nem investir nas práticas de sala de aula, por mais que elas não se restrinjam ao verbo *to be*. Por outro lado, tais práticas podem ser consideradas monótonas, pouco relevantes ou significativas para os alunos, que, por sua vez, não investem no seu aprendizado. Assim, quando declaram que desejam 'aprender a falar', conforme já exposto e debatido no Capítulo anterior, os alunos da Turma 12, em sua maioria, estão se projetando para uma comunidade de falantes fluentes, onde a língua que se fala é a língua que desejam aprender pelo status ou por manifestações culturais que a mesma sustenta/representa, o que também foi registrado em suas respostas sobre a importância de se aprender inglês. Ou seja, ao se engajarem com práticas de aprendizagem que os posicionam ou os projetam como falantes, mesmo que estejam somente repetindo e não produzindo sentidos, os alunos da Turma 12 conseguem investir mais em sua aprendizagem, superando o mito e desconstruindo discursos e práticas limítrofes e pouco engajadoras.

Outra questão a ser considerada nesse trecho refere-se a um outro mito, também já mencionado aqui e relacionado ao Discurso do Fracasso: o de que professores de inglês da escola pública não têm domínio do idioma, e que por isso, só ensinam o verbo *to be*. Nota-se que outra aluna elogia a competência do professor no final da conversa quando diz “*Gostei de ver o professor com os americanos! Você sabe bem!*”. Mais uma aluna pergunta: “*Você ainda estuda?*” e ele diz que pratica assistindo filmes, ouvindo música. Ele é perguntado: “*Você entende um filme todo, sem dublagem nem legenda?*” e assim a conversa vai terminando, com o professor contando para seus alunos um pouco sobre sua trajetória de falante e aprendiz.

Retomando o modelo de análise do investimento (DARVIN; NORTON, 2015) feito pelo aprendiz em sua trajetória de aprendizagem, levando em consideração suas três dimensões – da identidade, da ideologia e do capital – nota-se pelos registros acima que os aprendizes da Turma 12 que se engajaram na conversa e nas atividades desenvolvidas em função da visita dos professores americanos investem em práticas que os projetam a comunidades imaginadas em que falantes fluentes do idioma (não necessariamente nativos) incorporam traços identitários desejados ou almejados pelos alunos. Ao se investirem da persona proposta pela atividade de repetição de sons (*drills*) baseados em elementos prosódicos da língua inglesa, os aprendizes da Turma 12 tiveram a sensação de estarem ‘falando’ inglês. Além disso, ao verem o professor se comunicar fácil e fluentemente com os professores visitantes, os alunos visualizaram a identidade que talvez possam (ou gostariam de) estar buscando em suas aulas e nas experiências advindas delas.

No entanto, tais experiências, por motivos diversos, não conseguem ainda investi-los por se basearem, talvez, em noções abstratas e no desenvolvimento de habilidades que não possibilitam que os mesmos se vejam atuando nas comunidades nas quais desejam ingressar, o que corrobora a justificativa de Darwin e Norton (2015) para um modelo

de análise fundado na ideia de que a identidade é um campo de luta entre o desejo e o *habitus*, entre comunidades imaginadas (e portanto idealizadas) e ideologias concorrentes. Ademais, como pontua Norton (2010), o engajamento se constitui pelo investimento **do** aluno, bem como pelo investimento **no** aluno, sendo o aprendiz sujeito da ação educativa, ao mesmo tempo em que está sujeito a ela, assumindo identidades fluidas e múltiplas, bem como se assujeitando a práticas e discursos que muitas vezes não correspondem ao que idealmente deseja pois “[...] nossa subjetividade sempre deve ser compreendida em termos relacionais, e nossas posições de sujeito são construídas dentro de contextos e práticas discursivas” (NORTON, 2010, p. 172).

A dimensão da ideologia defendida por Darwin e Norton (2015, p. 43) como “autoridade legitimada que arbitrariamente é interpretada como a ordem natural” e que com isso regula e institui “modos de inclusão e exclusão [...] posicionando sujeitos antes mesmo deles se comunicarem” é representada aqui pelo Discurso do Fracasso. Tal ideologia parece estar impedindo que os alunos da Turma 12 invistam em sua aprendizagem, fazendo-os acreditar que o professor de inglês da escola pública não sabe bem a língua que ensina, que por isso só ensina o verbo *to be* e que, por fim, não se aprende inglês na escola pública. A exclusão se dá, portanto, pela ideia de que os recursos da escola pública são sempre escassos, que seus aprendizes pouco podem aprender ali porque lugar de aprender inglês é em cursinhos de idiomas, ou seja, fora da escola, dentre outras. A experiência com a Turma 12 deixou claro que muitos aprendizes da escola pública estão sendo brutalmente influenciados por esse discurso e pelas práticas que ele acaba normalizando, naturalizando o mito e moldando as subjetividades dos sujeitos que a ele estão expostos. Esse mesmo discurso também influencia e molda subjetividades referentes ao sujeito professor e às práticas que ele adota, fazendo-o sucumbir a modelos tradicionais e ao ensino de habilidades que, possivelmente, não satisfazem mais seu alunado. Para além dos sujeitos da Turma 12, é preciso pensar se tais modelos e práticas, moldados por subjetividades tradicionalmente conformistas

(SOUSA SANTOS, 2007, p. 92) estão a educar essa e as novas gerações para os novos tempos, para o mundo globalizado que, conforme já exposto aqui, carece de cidadãos ativos, éticos, responsáveis e aptos a lidar com conflitos e aceitar as diferenças.

A dimensão do capital entendida por Darvin e Norton (2015) como fundamental para a compreensão do investimento, e portanto, do engajamento de aprendizes de línguas diz respeito não somente ao capital simbólico que se almeja conquistar ou adquirir, aqui entendido como a língua inglesa e a capacidade de se expressar por meio dela, mas também como o capital que os aprendizes trazem para a interação. No caso da visita e das práticas empreendidas junto aos professores visitantes, os alunos da Turma 12 conseguiram se engajar nessa experiência também por terem levado consigo suas pré-disposições (*affordances*) ou recursos próprios que, naquela determinada situação, eram de valor, tais como: seu envolvimento na confecção dos cartazes, a informação que coletaram e que disponibilizaram por meio deles, seu envolvimento com a atividade de prosódia, e por fim, sua escuta e participação durante a conversa com o professor regente. Assim, os alunos puderam se engajar nas interações e na experiência como um todo pelo emprego de vários recursos, que, por sua vez também caracterizavam seu investimento no processo, muito embora na ideologia representada pelo Discurso do Fracasso, qualquer forma de capital possa parecer escasso e insuficiente, o que acaba por distanciar aprendizes e professores do investimento que podem fazer. Numa dinâmica de redesenho ou de ressignificação de seus habitus os alunos puderam se ver como sujeitos ativos no processo, processo esse que também os direcionava à aquisição do capital simbólico representado pela língua inglesa que estavam a aprender, a perceber ou apenas a reproduzir “Seu habitus, moldado pelas ideologias predominantes, os predispõe a pensar e agir em certos aspectos, mas é através do desejo e da imaginação que são capazes de investir em práticas que possam transformar suas vidas” (DARVIN; NORTON, 2015, p. 46).

Retomando a conversa e caminhando para o fim dessa análise, o professor pergunta se os alunos haviam gostado da atividade. Eles dizem que sim e uma aluna diz: “Esse trabalho foi maldade porque só deixou a gente com vontade de ir nos lugares”. Em seguida, ao falar de um dos cartazes, o professor menciona o Havaí e o Alaska e uma aluna diz “eu já fui no Havaí... fiz uma visitinha rápido no site” e ri de si mesma. Uma aluna pergunta “quem foi Tio Sam?” e o professor explica a origem do ícone. Terminam a conversa com o professor dizendo que vai avaliar a tarefa e a participação dos alunos nesse período em que seu trabalho foi direcionado para receber os estrangeiros em sua escola. Ao serem indagadas ao final da aula se haviam gostado da atividade dos cartazes, as três alunas voluntárias disseram que sim e justificaram sua satisfação dizendo “*Por que é bom conhecer culturas, lugares*”; “*Porque é conhecimento, curiosidade nova*”; e porque “*Ajudar a gente a aprender melhor as outras culturas, de outros países, de outros lugares, saber como as pessoas interagem com essas culturas... e, se caso, a gente se interessar, a gente já tem uma noção de como essas culturas... de como que é*”. Quando perguntadas sobre o que poderia ter sido diferente nessa atividade, as alunas respondem

Suzana: mais dinâmica

P: o que é mais dinâmica pra você?

Suzana: mais participação dos alunos, porque, tipo, ele [o professor] só pediu pra entregar, colar na sala... podia ser apresentado, tipo... saber mesmo se o grupo estudou aquilo, se ela sabe, se conheceu, se explorou mais o assunto...

Lety: é... talvez numa roda com todo mundo falando...

P: num debate?

Panda: assim, os alunos fazem o trabalho mas... lê por ler e não sabe aquilo que esta lendo, então, como elas dizem, se fosse feito um debate ou uma apresentação, o aluno teria que ter estudado, aprender

mais sobre aquele assunto, e talvez, ele ia se interessar de estudar outros assuntos, porque... às vezes, é... sem apresentação nenhuma o aluno pense que é só mais um trabalho feito e pronto... fez e entregou...

P: Control C, Control V

Panda: é! tipo... fiz o trabalho, vou ganhar minha nota e pronto!

Suzana: só a nota, o aluno está visando só a nota.

Vê-se pela interação acima que, apesar de terem gostado da atividade e investido nela, as alunas se incomodam com a postura de alguns colegas que somente copiam o texto e o transferem de um meio para outro, sem necessariamente estarem envolvidos de fato, investindo nela somente com vistas a conseguirem notas satisfatórias, o que, por outro lado, não pode deixar de ser visto como um capital a ser almejado. As alunas se queixam da postura liberal do professor que não cobra que os alunos apresentem o conteúdo que pesquisaram, que o fazem somente visando a nota e a avaliação do professor. Assim, compreende-se que o investimento feito por alguns alunos parece insuficiente para outros, e mais ainda, as falas dessas alunas parecem cobrar investimento também por parte do professor, pois, ao terem investido na confecção dos cartazes e na realização da tarefa, parecem que gostariam de ver seu esforço sendo, de fato, apreciado pelo professor. Também parecem estar esperando do professor que ele seja mais rígido e que, por meio de sua autoridade e do poder nele investido, aja de forma mais exigente e autoritária, além de mostrarem-se insatisfeitas com a falta de dinamismo da tarefa, sugerindo que a mesma fosse socializada em uma roda de conversa ou que exigisse mais participação dos sujeitos e dos grupos.

Assim, apesar de notado o empenho do professor e o envolvimento de sua turma, ou pelo menos de alguns de seus sujeitos no processo descrito acima, percebe-se que o investimento feito pelos aprendizes e pelo professor não chega a priorizar a transformação identitária e nem tampouco visa o exercício de agência e cidadania crítica aqui

defendidos enquanto objetivos primários da educação subjetificadora, pelo menos não explicitamente. Ainda que tivessem se investido e se engajado nas atividades propostas pelo professor em torno da visita dos professores americanos, os alunos da Turma 12 não foram encorajados a exercitar papéis sociais variados, mesmo tendo os mesmos ocupado, por alguns minutos, o lugar de ‘falantes’ do inglês durante a dinâmica dos *drills*. Assim, não tiveram muitas chances de ressignificar os imaginários e desconstruir as ideologias que os domesticam e, por vezes, os excluem, enfraquecendo o potencial transformador e libertador da noção de investimento como possibilidade subjetificadora

Ao levantar questões sobre suas próprias maneiras de pensar o status quo, busca-se mais oportunidades de reflexividade e discordância, de modo que os aprendizes podem não só participar, mas também transformar os múltiplos lugares que ocupam em seus cotidianos. Reconhece-se que à medida que os espaços que ocupam se tornam mais desterritorializados, dinâmicos e diversificados, torna-se mais fácil para eles participar ou retirar-se de contextos específicos. Essa liberdade de circulação e a descentralização de espaços de alguma forma difundem e até mesmo reconfiguram o poder, permitindo-se optar não só por investir, mas também por se alienar propositadamente de uma linguagem ou de práticas literárias particulares. (DARVIN; NORTON, 2015, P. 47).

Para que o discurso da cidadania ativa seja de fato incorporado a práticas escolares subjetificadoras, passarei a debater o Letramento Crítico como um possível lugar ou como possibilidade epistemológica que promova a subjetificação, alinhando essa discussão ao que Lankshear e Knobel (1997) sugerem quando defendem a necessidade de ressignificação ou de “novas elaborações para o imaginário social” que perpassem os níveis institucional, político, moral e cultural para que “a crítica e a participação cidadã sejam mais significativas”. Espera-se que assim os sujeitos da escola possam construir suas biografias e narrativas por processos subjetivos particulares, únicos e ativos uma vez que “essas são dimensões interrelacionadas da subjetividade e da identidade: lugares dos quais construímos e vivenciamos sentidos que são fundamentais para a trajetória ativa de cidadãos em busca do bem comum” (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 89).

3

**Letramento crítico
e subjetificação**



(QUINO, 2003)

[...] A história dos letramentos nos mostra que a educação quase nunca esteve focada no desenvolvimento vocacional ou no crescimento pessoal dos seus aprendizes. Pelo contrário, ela reforça comportamentos e atitudes apropriadas para a boa cidadania e a moral, geralmente da forma como estas são concebidas pela elite. E isso tem significado, especialmente no último século, comportamentos e atitudes distintas para certos grupos sociais: docilidade, disciplina, organização, honestidade, e respeito pelas classes inferiores, preparando-os para trabalhos industriais e prestação de serviços, e, para as classes mais elevadas; habilidades verbais e analíticas, “pensamento crítico”, escrita e pensamento discursivos para as classes altas, preparando-os para carreiras administrativas.

(JAMES P. GEE, 2012, p. 56 – ênfase no original)

Conforme tem-se debatido nessa pesquisa, a concepção de sujeito que há tempos tem embasado práticas educacionais atuais ainda parece estar fundamentada no empiricismo e no racionalismo da Ciência Moderna e em valores Iluministas que a ela se atrelam, concepção essa que tende a não valorizar a subjetividade em sua constituição e em suas análises, e que portanto, prevê identidades homogêneas e estáveis que tampouco compreendem o papel da linguagem nos processos de constituição identitária de seus sujeitos.

Assim, muitos são os filósofos e acadêmicos que discutem a condição humana comumente apresentada pelas Ciências Humanas como sendo ultrapassada, fragmentada, e compartimentada, uma vez que o status-quo dessa ciência permanece no âmbito dos saberes especializados e empiricamente testados da Modernidade (já discutidos acima), o que, para Edgar Morin (2010), “esconde inteiramente

a relação indivíduo/espécie/sociedade” (MORIN, 2010, p. 41). Nesse sentido, sugere que a religação entre os saberes deveria orientar a compreensão sobre a condição humana não pela explicação formal, mas por experiências educativas que exercitem a alteridade, a empatia, o respeito e a solidariedade podendo, assim, auxiliar aprendizes a perceber as teias de relações entre seres humanos na sociedade e no mundo, revelando características e funcionamentos aparentemente individuais no outro que também podem lhes dizer respeito, evitando o discurso hierarquizado do professor que ‘explica’ mas que não os fazem sentir e aproximarem-se da subjetividade do outro (e talvez nem de sua própria!) uma vez que em sua visão a explicação tende a ser objetiva e a objetificar processos, relações com o conhecimento, bem como relações entre sujeitos. Conforme reflexão de Morin:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de auto justificação, que estão em nós [...]. (MORIN, 2010, P. 51).

Biesta (2015) também discute uma nova/outra dinâmica entre as Ciências Humanas e a Educação entendendo que não se trata de inserir a segunda no escopo da primeira e nem de pensar em como os saberes da primeira podem ser empregados na segunda, o que corrobora e reforça a crítica de Morin acerca da fragmentação de saberes. Conforme já exposto no Capítulo anterior a esse, defende que é preciso pensar a educação como um processo guiado por uma orientação educacional normativa orientada para seus propósitos e que abranja a formação do sujeito por três dimensões, as quais também já debatidas nesse trabalho: a qualificação, a socialização e a subjetificação. Dessa forma, o processo educativo deve ser guiado por questionamentos acerca de seus propósitos educacionais, e que, portanto, não enfatizem exclusivamente qualquer das dimensões supracitadas, devendo haver equilíbrio entre elas. Para ele, as Ciências Humanas por muito tempo se dividiram entre práticas acadêmico-investigativas que

enfazavam métodos ou explicações para os fenômenos que se propunha a investigar, falhando em propor interpretações e entendimentos variados e subjetivos para tais questões, reforçando binarismos e excluindo as influências contextuais de suas análises, bem como a ideia de que qualquer olhar pode ser interessado, até mesmo o olhar da ciência. Nesse sentido, Freire (2011) também tece sua crítica à Ciência Moderna e às epistemologias dominantes do Norte, por terem excluído a subjetividade de suas análises e a tratado de forma objetificada e marginalizada, implicando portanto, num entendimento da história como “inexorável” ou impassível de *problematicidade*, defendendo que “É na História como possibilidade que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo” (FREIRE, 2011, p. 51).

Ao falar da reforma do pensamento pelo que é complexo e contextual, Morin fala da diferença entre a compreensão e a explicação (noções essas também já mencionadas nesse estudo) entendendo a primeira como algo intersubjetivo, que é construído por sujeitos que se identificam e se projetam uns nos outros, e não por explicações objetivas, contrariando mais uma vez a ênfase ao cientificismo e ao positivismo da Modernidade. Nesse sentido, alinha-se à análise de Biesta (2010, 2013, 2015) sobre a relevância e a necessidade de resignificação de práticas educacionais que valorizem a dimensão subjetificadora da educação uma vez que não basta somente qualificar crianças e jovens provendo-os com conhecimentos, conteúdos e saberes valorizados pelo mercado e pela sociedade, nem tampouco somente inseri-los numa sociedade normatizada e institucionalizada, se, por sua vez, esses aprendizes não são ensinados a compreender as relações entre sujeitos, saberes e a realidade social que os cerca. Com a crescente complexidade do mundo contemporâneo, a cada dia mais global, tecnológico, neoliberal e competitivo, onde é também cada vez mais difícil questionar e criticar valores opressores ou mesmo dialogar negociando visões menos extremas e egoísticas da realidade, a reforma do pensamento proposta por Morin (2010) pode em muito

auxiliar no redesenho de práticas escolares que permitam uma melhor compreensão do outro e das teias de sentidos e relações que construímos dentro e fora da escola "É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto." (MORIN, 2010, p. 89).

A filosofia de Boaventura de Souza Santos também pode nos auxiliar na reconstrução de práticas escolares que atentem mais para o papel da subjetividade no processo educativo, dialogando, portanto com os autores referenciados nesse estudo e com a proposta educacional do Letramento Crítico, proposta essa que será defendida neste Capítulo como prática ou abordagem pedagógica subjetificadora. Em "Boaventura e a Educação", Oliveira (2008) defende que o fazer pedagógico deve almejar a autonomia de sujeitos para sua emancipação social e cultural, o que, por sua vez, definirá suas subjetividades e identidades por meio dos conhecimentos e saberes que são adquiridos e dos quais se apropriam nos múltiplos contextos nos quais interagem e convivem, sendo, é claro, a escola um dos principais deles. Tal dinâmica forma um tecido social complexo, segundo Morin (2010), pelas práticas sociais e educacionais que integram essas subjetividades em contato, tecidas e interagindo entre si como camadas não-estáticas, formadas como hierarquias horizontais que, por sua vez, podem (ou não) favorecer processos de democratização e emancipação cultural e científica, uma vez que o conhecimento e a subjetividade individuais podem, e devem ser contemplados nesse processo de tessitura. No entanto, pode ser prudente atentar para o fato de que nem sempre os conhecimentos e as subjetividades coincidirão, ou seja, a tessitura pode se dar por relações também conflituosas, mas que nem por isso devem ser descartadas uma vez que, podem, sobretudo, desestabilizar o senso comum, os saberes e as ideologias dominantes por meio do que Boaventura de Souza Santos chama de "subjetividades inconformistas" (SOUSA SANTOS, 1995 apud OLIVEIRA, 2008, p. 102).

Para Boaventura, os conteúdos escolares, também responsáveis pela construção das subjetividades dos aprendizes da escola, devem ser vistos como ponto de partida ou como um “modo de ampliação dos modos de compreensão do mundo” (OLIVEIRA, 2008 p. 103) no melhor sentido que o termo *(re)design* já debatido acima pode traduzir, ou pela noção de investimento também debatida acima, quando, portanto, a escola e suas pedagogias se abrem para o universo de seus aprendizes buscando ampliar seus repertórios, traduzindo-os em experiências mais significativas ou em capital simbólico. Para além dos conhecimentos formalizados, a ampliação da compreensão de mundo dos aprendizes da escola também pode traduzir processos emancipatórios pela ruptura ou ‘desidentificação’, contribuindo para a justificativa e o potencial crítico da educação subjetificadora de Biesta (2010, 2013, 2015) especialmente porque a educação em sua dimensão subjetificadora impacta na formação de identidades e do caráter de seus sujeitos.

Ainda segundo Boaventura (apud OLIVEIRA, 2008), algumas premissas básicas devem ser respeitadas no processo de resignificação das práticas e dos conteúdos escolares, tais como, 1. a necessidade de prudência para sabermos controlar os efeitos desse contato e dessa construção de forma responsável e ética (se é que realmente seja possível ‘controlar’ qualquer processo educativo ou de construção de sentidos); 2. a necessidade de suspeição, e 3. a premissa da solidariedade, que, por sua vez, consiste no exercício de se imaginar no lugar do outro, na existência do outro pela sua subjetividade, tentando alcançá-la para entendê-la pelas narrativas, pela história, pela genealogia, pela imaginação e pela não distorção das características desse outro, muito embora a noção de subjetividade implique na desidentificação e na percepção da diferença. Vê-se, portanto, o quanto um mais profundo entendimento do processo de subjetificação desenvolvido (ou negligenciado!) pela educação formal pode ser urgente para lidarmos de forma crítica, ética e responsável com as diferenças e pluralidades com as quais estamos cada vez mais em contato nesses “novos tempos”. Entendendo o Letramento Crítico como proposta educacional

que dialoga bem com a dimensão subjetificadora da educação formal por encarar eticamente a complexidade de seus sujeitos, das relações que os conectam e dos conteúdos e subjetividades que os atravessam e os constituem pela linguagem de forma solidária, pela suspeição e pela alteridade, darei prosseguimento a esse estudo.

3.1 A CRÍTICA E O LETRAMENTO

Iniciarei esta seção inserindo-me na cadeia de sentidos construída por Duboc (2015) e defendida em sua tese e, aqui também em parte debatida, entendendo junto com a autora que uma educação que se pretenda relevante para os novos tempos deve se pautar em questões de diversidade, e portanto, questões de identidade e subjetividade, defendendo, assim, uma educação crítica, emergente nas brechas da sala de aula e sustentada em três pilares: a fraqueza, a imperfeição e a interrupção, questões, para ela, cruciais a qualquer entendimento da Pós-modernidade. Ao situar sua proposta educacional nesse paradigma, a autora debate o saber científico uno e hegemônico oriundo na e defendido pela Ciência Moderna em detrimento da possibilidade de aceitação de saberes plurais, heterogêneos e descentrados, uma vez que o indivíduo, produtor de ou sujeito a tais saberes, também não pode mais ser compreendido como soberano, autônomo e centrado na razão, noções essas também já discutidas em outros Capítulos desse estudo. Cita Vattimo (1987, 2004 apud DUBOC, 2015) ao tomar emprestado o conceito de “pensamento fraco” que, por sua vez, dialoga diretamente com a noção de imperfeição de Todd (2009) e de interrupção de Biesta (2010), incitando que a genealogia dos saberes e dos pensamentos que originaram determinadas formas de conhecimento, legitimados e inquestionáveis, devem ser entendidas de forma situada, “enfraquecida”, e como produtos da história e da coletividade de determinadas épocas. Dessa forma, o pensamento fraco deve auxiliar na relativização de conceitos e certezas e abrir-nos

a novas formas de conhecimento, formas essas produzidas por sujeitos complexos, descentrados e, acima de tudo, imperfeitos. Por fim, a ideia de interrupção de Biesta reforça o tripé conceitual da educação crítica defendida por Duboc (2015) por permitir a ruptura e a quebra de paradigmas, círculos interpretativos, modelos, habitus e atitudes que reforçam noções modernas de sujeito, sociedade, ciência e educação ainda bastante presentes em currículos da atualidade e que acabam por silenciar e apagar as subjetividades e identidades dos sujeitos da educação contemporânea.

De forma mais específica e urgente, a educação de línguas carece de novos entendimentos uma vez que nela se dá grande parte das experiências de aprendizagem de conceitos, noções e uso de linguagem pela leitura e pela interpretação de textos em sala de aula, experiências essas essencialmente subjetivas e que influenciam a constituição de subjetividades e identidades. Assim, por sua natureza sociológica, sendo, portanto, situado sociohistoricamente, o Letramento Crítico (doravante LC) se impõe hoje, mais do que nunca, como possibilidade pedagógica coerente com a dinâmica da globalização onde identidades são cada vez mais plurais, fragmentadas e fluidas, onde a comunicação acontece de formas cada vez mais inovadoras e multimodais e onde a diversidade e a diferença são a ordem do dia. Nesse cenário, o inglês se institui como a língua do mundo, ou o inglês do mundo (RAJAGOPALAN, 2009) e tampouco escapa das influências transculturais advindas dos fluxos e das interações entre culturas provenientes da dinâmica da Globalização.

Diante de tantas mudanças e de tamanha instabilidade, o LC busca promover a aceitação da pluralidade e o convívio com a diversidade e com a diferença por meio de práticas de leitura e de produção de textos e sentidos essencialmente críticos, que extrapolem interpretações baseadas em verdades únicas, em conhecimentos legitimados e objetificados pela Modernidade, promovendo a interrupção dessas maneiras conforme Biesta (2010) e Duboc (2015) defendem. Nesse

sentido, Monte Mor (2014) sugere que a pluralidade inerente à constituição do sujeito e à multiplicidade dos conhecimentos e saberes por ele produzidos sejam criticados expandindo noções generalizadoras e homogeneizantes e não necessariamente ignorando-as, sendo tais práticas imprescindíveis para nosso entendimento da complexidade e da variação que sempre existiram, mas que um dia foram apagados pela ciência que, por sua vez, buscava convergência, legitimação e imparcialidade por meio de suas verdades

Se por um lado a busca pela convergência na organização desses conhecimentos representa um modo de passar essas experiências acumuladas de uma geração para outra, transmitindo a segurança de que já há caminhos feitos, por outro pode possibilitar a apreensão de que os conhecimentos, os significados e os modos de ver são inalteráveis. (Monte Mor, 2014, p. 10).

Para Janks (2016) o fato de textos serem sempre construídos dentro de versões de “verdades” e representações parciais do mundo – tendo portando “efeitos sociais” e atendendo a interesses específicos – coloca o LC como abordagem fundamental para se entender de quem e a quais interesses os textos advogam em favor, desvelando ideologias, crenças, valores e práticas sociais de seus autores. Segundo a autora, as regras que determinam quem e o que se fala imprimem relações de poder muitas vezes desiguais (e silenciadas, naturalizadas) que precisam ser compreendidas e combatidas dentro de uma política de significados, de forma que a leitura ultrapasse o texto “Assim, a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do Letramento Crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011 a, p. 131). O referido autor defende que a criticidade está, portanto, na capacidade de percepção da relação palavra-mundo, ou seja, na situacionalidade dos discursos e dos sujeitos que os empregam e constroem, numa dinâmica complexa. Tal percepção pode ser alcançada por exercícios genealógicos onde “passa-se da consciência ingênua, do senso comum, de simplesmente estar no mundo para a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011a,

p. 130). Com isso, qualquer percepção individual da sociedade e de seus indivíduos e saberes deve ser prescindida da percepção do outro, da consciência de que somos parte de uma coletividade para lá de complexa, e que os textos que nos constituem e nos interpelam não deixam nunca de refletir relações de poder e ideologias também constitutivas e constituídas pela linguagem e pela situacionalidade de sujeitos e discursos, e nessa dinâmica, portanto, nos situamos, nos construímos e interpretamos o mundo à nossa volta.

A fim de traçarmos uma breve genealogia do LC, voltamos a debater a ciência Moderna e seu empiricismo diante de sua incontestável influência sobre concepções de leitura, conforme discutem Cervetti, Pardales e Damico em 2001. Para eles a busca por sentidos dados, entendidos como reflexos diretos das intenções do autor e passíveis de decodificação, demonstra a busca por verdades e conhecimentos não negociáveis ou inquestionáveis por meio de práticas de leitura objetivas e imparciais. Nessa dinâmica, o sujeito pouco se envolve e negocia sentidos, e sua leitura parece depender quase que exclusivamente de sua capacidade cognitiva e dos seus sentidos apurados, realçando a distinção entre fatos e julgamentos, entre o que se lê nas linhas e o que se esconde nas entrelinhas. O objetivo principal da leitura nessa perspectiva seria, portanto, decodificar, desenvolver capacidades e competências voltadas para a busca pela verdade do texto. Essa concepção de leitura bastante tradicional passou a ser expandida pela noção de leitura crítica, que, por sua vez, busca averiguar a veracidade dos fatos apresentados pelo texto, reconhecer o propósito do autor, diferenciar fatos de opiniões, suspender julgamentos, e por fim, formular opiniões a respeito do que se lê. Nessa dinâmica, habilidades são treinadas e o objetivo das práticas escolares de leitura acaba se baseando no desenvolvimento de competências onde a crítica é empregada para capacitar indivíduos a formar opiniões pelo exercício da razão (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), e não por genealogias que promovam rupturas e agenciamentos aos quais tem-se referido aqui.

A concepção de leitura inerente ao LC em muito avança no que diz respeito a suas práticas e ao seu ensino, apesar de Cervetti, Pardales e Damico (2001) reconhecerem a dificuldade de se traçar uma única trajetória para seu estabelecimento, uma vez que existem diferentes correntes teóricas crítico-sociais preocupadas com a exclusão, a dominação e a exploração de sujeitos, temas fundantes da proposta do LC. No entanto, pode-se afirmar que práticas de leitura convergentes com a abordagem do LC acolhem a noção dos sentidos negociados e construídos pela interação entre o texto e os recursos, subjetividades e capitais simbólicos trazidos pelo leitor, podendo os mesmos serem conflituosos ou contestados, revelando estruturas de poder por meio de discursos e ideologias que pela leitura serão, desejavelmente debatidos e, potencialmente ressignificados. Assim, o LC se difere da leitura crítica por sua dinâmica em torno da verdade, por não acreditar e não permitir que uma única visão domine formas de compreensão do mundo e de seus sujeitos, e por possibilitar que os sentidos construídos pela leitura sejam reconstruídos e ressignificados por práticas sociais mais democráticas, éticas e responsáveis

Uma vez que reconhecem que os textos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, aprendizes têm maior oportunidade de assumir uma posição mais poderosa em relação a esses textos – rejeitá-los ou reconstruí-los de maneira mais consistente com suas próprias experiências no mundo. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7).

Jordão (2014) também argumenta em favor do LC a partir da constatação de que em muitas salas de aula de língua inglesa, o ensino ainda se dá por meio de estruturas gramaticais, que, ao serem usadas para a expressão de determinadas funções comunicativas, acabam fundamentando também o ensino e as práticas de leitura e de significação dentro de uma visão de língua enquanto código transparente e neutro, noção essa debatida nesse estudo. No entanto, assim como defendido aqui, a autora pontua que é preciso entender que esse mesmo código está sempre impregnado de ideologias que,

se não forem desveladas e debatidas, acabarão por sustentar formas de opressão e dominação que mascaram a realidade “dada” e alheia ao seu contexto, pressupondo verdades únicas e que, em tese, não devem ser questionadas, o que a autora percebe como um processo de “ocultação da realidade” no ensino de línguas.

Ao buscar o desvelamento dessas verdades e um entendimento da realidade como construída por processos de significação sempre influenciados por contextos, pela historicidade e pela cultura, uma nova relação com textos emerge segundo Jordão (2014). Nela, ou, a partir dela, a realidade e o observador, ou seja, o texto e o leitor, são inseparáveis uma vez que “só podemos ver justamente porque interpretamos, ao ver já estamos conferindo sentidos ao que vemos. Por isso não é possível ver as coisas “como elas são” [...]” (JORDÃO, 2014, p. 198). Assim, é possível entender a verdade de forma não absoluta, sempre relativa, e sempre construída de acordo com e a partir de narrativas e interpretações herdadas, legitimadas pela ciência ou por instituições reconhecidas. Na sala de aula, isso se traduz em práticas de leitura que encorajam a interação com textos, não somente pela extração e compreensão dos sentidos mas também pela possibilidade de reconstrução dos mesmos a partir dos conhecimentos prévios trazidos pelo sujeito. Assim, “é a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas.” (JORDÃO, 2014, p. 200).

Assim, a leitura passa a ser vista por sua dimensão social e não somente cognitiva, determinada pelo que se faz com a linguagem e “como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...] letramento [...] é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72). A dimensão social do letramento debatida por Soares (2010) converge com a proposta do LC uma vez que confere a processos de leitura e escrita um caráter

ideológico por assumir a não neutralidade da linguagem e dos sentidos e por, assim, demandar leituras e posturas críticas e agentes frente ao que se lê, distanciando-se, portanto, do ideário da Modernidade e das concepções e práticas de linguagem praticadas nela.

Nesse sentido, as proposições de Luke e Freebody (1997) já citadas nesse trabalho, que entendem a leitura e a escrita como atividades sociais, nunca neutras, e constituidoras de subjetividades por serem institucionalmente reconhecidas e transmitidas, fundamentam o que Knobel e Lankshear (2007) definem como abordagens socioculturais para os letramentos acreditando que “a leitura e a escrita podem ser compreendidas somente com referência aos contextos e às práticas sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas dos quais fazem parte ou são integrais” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 1). Tais abordagens pressupõem uma relação de práxis entre os sentidos construídos e as práticas nas quais eles se inserem, pressupondo que não há sentido/significado fora da prática e vice-versa. Assim, a crítica envolve o reconhecimento de formas socialmente legitimadas de pensar, comunicar, fazer e ser (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006) junto com a possibilidade de questionamento e ruptura com certas interpretações ou modelos homogeneizadores e estáticos, o que Luke (2011) define como questões relevantes que devem ser enfrentadas pela educação formal pois

Estas são, acima de tudo, questões de currículo: sobre cuja versão da cultura, história e vida cotidiana contará como conhecimento oficial. São perguntas sobre pedagogia e ensino: sobre quais modos de informação, repertórios cognitivos, *designs* e gêneros serão considerados dignos de aprendizado, que práticas de leitura e escrita serão ensinadas, para que fins e interesses sociais e culturais. (LUKE, 2011, p. 2).

Nesse mesmo viés, Menezes de Souza (2011a) descreve duas atitudes básicas, simultâneas e inseparáveis, para a leitura crítica inserida na perspectiva do LC: perceber a situacionalidade e a historicidade dos sentidos produzidos pelo autor ao mesmo tempo em que

percebemos nossa própria situacionalidade e contexto sociohistórico. E da interação entre essas diferentes condições e subjetividades deve emergir um novo entendimento, uma nova interpretação, ressoando o que Ricoeur (1990) chama de “fusão dos horizontes” por meio da busca pela crítica e pela dissolução dos significados dados ou implícitos, ideológicos e construídos socialmente, onde a construção de sentidos deve ser balizada pelo desejo de emancipação emanado pela interpretação e pelo engajamento com textos. Assim, Ricoeur (1990) pondera que apesar de todo conhecimento ser sociohistoricamente situado e motivado, o mesmo sempre estará sujeito à autonomia do sujeito ao qual esse conhecimento se apresenta, ou seja, à sua abertura e disponibilidade para compreender novos sentidos numa relação dialética que, para ele, deve promover a construção de novos sentidos a partir daqueles já existentes “Compreender não é projetar-se no texto, mas expor-se ao texto [...]. Em suma, é a coisa do texto que dá ao leitor sua dimensão de subjetividade” (RICOUER, 1990, p. 139). Menezes de Souza (2011a) conclui seus apontamentos acerca do LC sugerindo que não basta apenas ler e escutar o outro identificando seu contexto social e sua situacionalidade, mas, que essa leitura/escuta deve auxiliar-nos na leitura e na escuta de nossas próprias interpretações e decorrentes delas, nossas ações. Nessa dinâmica, não é possível e nem desejável querer se impor sobre o outro, mas sim, buscar novas formas de convivência e interação pacífica e harmoniosa com as diferenças, sem necessariamente apagá-las ou silenciá-las, uma vez que podemos ser, nós, os diferentes.

Depreende-se das teorizações acima que a leitura crítica pode ser um caminho para o LC e para a transformação social que essa proposta educacional almeja, sendo a educação de línguas essencial para que tais práticas de leitura, engajadoras e emancipadoras, sejam encorajadas e construídas por práticas de sala de aula que forneçam os meios necessários para tal, que ensinem aprendizes a compreenderem a tal situacionalidade, a historicidade de suas leituras e interpretações, bem como dos textos que leem e produzem, tudo isso

influenciado por e influenciando subjetividades múltiplas e, por vezes, contraditórias. Para além de práticas de leitura empreendidas na sala de aula que instrumentalizem seus sujeitos a ler criticamente, tenho defendido aqui que a educação formal invista em seus aprendizes pela escolha de temas e gêneros que se aproximem de seus cotidianos, que os ajudem a construir novos sentidos a partir daqueles que já compartilham, expandindo sua compreensão da realidade e atuando sobre ela de forma crítica e transformadora.

Assim, expandindo as interpretações e a construção de sentidos mediada pela leitura em sala de aula (e fora dela), o LC pode ser entendido como atitude filosófica ou como possibilidade epistemológica (DUBOC, 2015) que fundamenta não somente práticas de leitura, mas também práticas sociais decorrentes de interpretações e agenciamentos cotidianos que, por sua vez, possibilitam ou impedem que sujeitos exerçam seu papel na sociedade como cidadãos ativos e engajados em transformação social. Para Menezes de Souza (2011a), o LC também se apresenta como possibilidade epistemológica e filosófica que deve fundamentar os objetivos da educação formal se desejarmos encarar os confrontos oriundos da incapacidade do ser humano de lidar com a diferença e com a diversidade. Para ele, à medida em que o leitor se conscientiza do papel da história e do passado em seu cotidiano por um exercício genealógico e, portanto, crítico, sua percepção do presente pode mudar, e com ela, podem emergir novas maneiras de agir e pensar o mundo, a coletividade e a diferença

Uma vez trazida à reflexão crítica, essa percepção da ação do passado na produção de significação no presente poderá contribuir para a transformação dos possíveis efeitos negativos atuais dessa produção em efeitos mais positivos e desejáveis para o futuro. (MENEZES DE SOUZA, 2011 a, p. 135).

A atitude crítica defendida por Luke (2004) converge com essa dinâmica de aproximação com o contexto e a condição social do outro por meio de deslocamentos que visam a “uma compreensão do

outro¹⁵ epistemológica e uma ‘duplicação’ do mundo – um sentimento de estar ao lado de alguém ou fora dele em um outro espaço epistemológico, discursivo e político diferente daquele em que tipicamente se habita” (LUKE, 2004, p. 26), ainda que os sentidos comuns ao outro sejam dificilmente interpretados pelo eu. Dessa forma, a crítica passa a (tentar) compreender a realidade e a posição do outro pela aproximação junto a ele e aos seus discursos, sua história, seu *habitus*, seu olhar e sua alteridade pela ‘duplicação’ (*doubling*), mas que, ao mesmo tempo não deixa de escrutinizar e relativizar sua situação por “tornar o que é familiar estranho” (idem, p. 27). Assim, seguindo a lógica de Arendt (2014), alteridade não significa exatamente pluralidade, mas é, sem dúvida, aspecto importante dela “No homem, a alteridade que ele partilha com tudo o que existe e a distinção que ele partilha com tudo o que vive tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres únicos” (ARENDR, 2014, p. 220). Portanto, a partir da compreensão de que somos distintos apesar de sermos todos humanos e muitas vezes compartilharmos características, capitais simbólicos e contextos sócio-históricos, o exercício de alteridade ou de duplicação quando crítico torna-se uma poderosa ferramenta para a educação por práticas de Letramentos também críticos, uma vez que, é por meio de discursos e textos, ou seja, por meio da linguagem que marcamos nossa existência e nossa singularidade, e por meio dessa compreensão podemos (e devemos) nos abrir cada vez mais para as diferenças e o convívio com elas, para o respeito e a responsabilidade diante da complexidade e da subjetividade humana, ainda que o deslocamento proposto por Luke (idem) seja controverso e árduo uma vez que a suspensão das subjetividades de quem ouve ou lê o outro pode não ser tão simples quanto soa nas palavras do referido autor.

A questão que Luke (2004), inspirado por Freire, coloca é se para se engajar em crítica e praticá-la, seria necessário que o sujeito crítico já tivesse sido vítima de opressão física, simbólica ou cognitiva;

15 Tradução para o termo “othering” de Luke (2004) aqui entendido como ‘compreensão do outro’.

se já tivesse se percebido preterido ou sido colocado no lugar da diferença do outro (“othered” nos termos do autor) ou ainda, se seria possível ensinar crítica para aqueles que nunca foram discriminados, marginalizados ou “othered”. Talvez sim, se considerarmos que nossos hábitos, capitais simbólicos e repertórios culturais e sociais nos levam naturalmente a classificar ou categorizar as experiências, os sujeitos e a realidade à nossa volta, conforme também sugerido por Luke (2009), fazendo-nos julgar, excluir ou, simplesmente, naturalizar as diferenças, percebendo-nos ou ao outro enquanto opressores ou oprimidos, dependendo do ponto de vista ou da posição de sujeito na qual nos inserimos nas diversas interações das quais fazemos parte. Assim, nota-se o potencial do LC enquanto filosofia ou epistemologia educacional que, por sua constituição e fundamentação, abarca uma visão sociológica do sujeito e da linguagem em suas origens conforme tem-se defendido aqui, bem como a atitude crítica e a capacidade de ruptura e agência individuais engendradas pela leitura e pelos sentidos sempre parciais, mas também passíveis de reconstrução e ressignificação, sentidos esses que nos constituem social e identitariamente por subjetividades democráticas, éticas e múltiplas.

Retomando a noção basilar do LC que compreende aprendizes como consumidores e produtores de práticas de letramentos e de construção de sentidos, e portanto, como sujeitos ativos no processo educacional, Kalantzis e Cope (2012) destacam a noção de pluralidade do LC pelo uso comum do termo no plural, ‘letramentos críticos’, designando “o reconhecimento das múltiplas vozes que aprendizes trazem para a sala de aula, os muitos espaços de cultura popular por eles frequentados, as novas mídias e as diferentes perspectivas existentes nos textos de seus cotidianos” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 145). Reconhecem assim, o potencial de ação e de ressignificação dos aprendizes da escola bem como a necessidade de aproximação com seus cotidianos para que os mesmos se identifiquem com e sejam identificados pelas práticas escolares e pelos conhecimentos trabalhados por meio delas, para que levem em consideração aquilo que já conhecem e que,

portanto, faz mais sentido para eles por ser também mais engajador afetiva e socialmente, corroborando também a noção de investimento aqui já debatida. Snyder (2008) também aponta para o fato de a escola básica ser um contexto ideal para se pensar num ensino que permita a leitura e a aprendizagem de textos e práticas culturais não-canônicas e que abarquem múltiplos sentidos que, por sua vez, permitam que o aprendiz estabeleça e perceba relações entre os ‘conteúdos’ trabalhados na escola e o mundo fora dela. No entanto, sugere que um trabalho de comparação entre textos canônicos e populares seja relevante para que aprendizes possam construir e ampliar sentidos sobre as origens e motivações de quem escreve, sobre como textos são construídos, lidos e como os sentidos são construídos por quem lê, contribuindo para práticas de letramento crítico por parte dos alunos.

Dessa forma, vemos que a aprendizagem de línguas na perspectiva acima, a do Letramento Crítico, pode favorecer e se valer do trabalho com as subjetividades na sala de aula de LI na escola pública, resignificando o que Freire (1987, 2011) criticou como “educação bancária” ou a “busca pela verdade” debatida pela crítica Pós-moderna, muito embora essas ainda possam ser práticas recorrentes em muitos contextos de educação formal. O uso e o trabalho com textos populares, com elementos culturais próximos das vivências dos alunos, com recursos tecnológicos presentes na vida de tantos alunos da escola básica e com temas que sejam relevantes na perspectiva do aluno mais do que do professor, podem ser bastante válidos na conquista e na manutenção do interesse e do engajamento na comunicação que ocorre na sala de aula. Pela noção de investimento debatida no capítulo anterior, entende-se também que o engajamento pode se dar de forma mais significativa se os recursos empregados pelo professor forem representativos das identidades e subjetividades dos aprendizes, dos imaginários que perseguem e das formas de se expressarem e de construírem sentidos sobre os textos e sobre mundo a sua volta, investindo-os no processo ao permitirem que exercitem e ocupem diferentes posições identitárias.

Finalizo essa breve discussão sobre as origens do LC, seus propósitos e sua relevância enquanto proposta educacional, epistemológica e filosófica retomando a noção de subjetificação enquanto possibilidade de ação no mundo pela inserção de novatos em ordens já existentes, entendendo a escola enquanto instância primordial nesse processo uma vez que seu papel social, de acordo com Biesta (2010, 2015) deve extrapolar o mero ensino de normas, habilidades, regras, conteúdos, etc., podendo os mesmos serem aceitos, contestados ou ressignificados, inserindo aprendizes na sociedade e contribuindo, portanto, para sua formação identitária e sua capacidade de ação política, responsável e ética. Para que esse processo seja de fato significativo e transformador, deve-se buscar compreender a necessidade de abertura para escutarmos nossos aprendizes, ao mesmo tempo em que nos escutam e entendemos o mundo à nossa volta, dando-lhes voz e acolhendo, na medida do possível, suas subjetividades múltiplas, complexas e por que não, controversas. Para além do ensino de conteúdos estáticos e abstratos, o LC propõe que currículos sejam organizados em torno das subjetividades e identidades dos alunos da escola básica “em torno das vozes e da agência de seus aprendizes” segundo Kalantzis e Cope (2012), dimensões essas que serão tratadas na próxima seção e que não devem ser pautadas por práticas e modelos pré-determinados e sempre previsíveis uma vez que tais subjetividades podem ser emergentes, múltiplas e complexas. Seguindo a lógica de Jordão (2014) entende-se aqui o LC como um projeto que se aproxima mais de perguntas do que de respostas; da instabilidade em lugar da totalização, e, do imprevisto em detrimento do controle, se, de fato, desejarmos resgatar a dimensão subjetificadora da educação formal e, por que não, de nossas práticas sociais de uso de linguagem e construções identitárias, compartilhando também o entendimento de Luke (2011) abaixo

Letramentos críticos são, por definição, obras históricas em andamento. Não há modelo “correto” ou universal. O letramento crítico envolve um processo de ressignificação do mundo, de revisão de seus padrões, projetos e complexidades,

e desenvolvimento da capacidade de redesenhar e remodelá-lo (NEW LONDON GROUP, 1996). Como os educadores moldam e implementam as ferramentas, atitudes e filosofias do letramento crítico é um processo totalmente contingente, dependente de relações de poder, seus problemas e suas lutas [...]. (LUKE, 2011, p. 8).

3.2 AGÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Ao debater a educação reprodutora, convergente, por sua vez, com as noções de educação didática (KALANTZIS E COPE 2008) e educação bancária (FREIRE, 1987, 2011) já mencionadas nesse estudo, Giroux (2006) critica teorias e modelos pautados na transmissão e no ensino de conteúdos e habilidades que favorecem a inserção de sujeitos na sociedade dando-os acesso à cultura dominante sem, entretanto, enfatizar a importância da agência e da emancipação pela crítica aos conhecimentos adquiridos ou transmitidos dentro desses modelos. Ao debater, em contraposição, o que chama de “teorias de resistência” Giroux admite que ambas visões educacionais não se excluem mas que podem, sim, incluir em suas propostas educacionais a relação dialética entre emancipação e as estruturas socioculturais já existentes, para que a agência seja fruto de visões críticas alimentadas pelas subjetividades daqueles envolvidos no processo educacional e por reflexões acerca de poder, cultura, ideologia e dos saberes legitimados contemplados pelos currículos. As ponderações do filósofo remetem-nos, portanto, ao conceito de *redesign* fundante das pedagogias dos Novos/Multiletramentos bem como à concepção de leitura do LC entendida como prática social baseada em processos de construção de sentidos; concepções essas que posicionam o aprendiz de maneira agente e protagonista em práticas de interpretação e significação de textos e do mundo ao seu redor. Nesse sentido, o filósofo aponta para a já conhecida existência de ‘currículos ocultos’ que, no caso da educação reprodutora, podem ser vistos como extensões das subjetividades

não contempladas pela educação formal, o que, por sua vez, se alinha ao conceito de “subjetividades inconformistas” de Sousa Santos supracitado. Dessa forma, o que para teóricos conservadores e reprodutores poderia ser entendido como comportamentos inadequados a partir de categorias da psicologia comportamental e cognitiva, pode ser compreendido pelas teorias de resistência como demonstrações de agência e tentativas de emancipação de uma ordem educacional reprodutora, conteudista, e autoritária, alheia ao papel da subjetividade e da crítica, onde aprendizes são educados pela passividade e não pela autonomia. Disso também já temos falado nesse estudo.

Avançando em sua análise, Giroux (2006) reconhece as fraquezas das teorias de resistência pelas mesmas não considerarem o papel da história e da cultura na formação dos conflitos e das forças de oposição, ou seja, por não considerarem as ideologias naturalizadas por processos sócio-históricos, nem tampouco as complexas questões de gênero, de raça e, adiciono a elas, questões de identidade. Outra fraqueza demonstra que os comportamentos analisados como ‘resistentes’ são somente, ou, basicamente, aqueles comportamentos observáveis, e que portanto, não contemplam o desacordo ‘não explícito’, que, mesmo velado, pode gerar e alimentar formas de resistência ou até de emancipação. Por fim, o autor aponta para o fato de não ser visível ainda, nessa visão de educação e resistência, a preocupação com os anseios e as personalidades e subjetividades dos aprendizes para além dos debates sobre ideologias e consciência, especialmente sobre o caráter dominador e hegemônico da escola e de seu funcionamento pela lógica capitalista. Nesse sentido, nos coloca a questão de “como podemos desenvolver uma pedagogia radical que faça a escola parecer mais significativa a ponto de torná-la crítica, e como torná-la crítica a ponto de ser emancipadora?” (GIROUX, 2006, p. 40).

Tenho defendido nesse estudo que o LC pode se constituir como possibilidade epistemológica e filosófica que fundamente uma pedagogia 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. Nesse viés, retomo o trabalho de Monte Mor (2013b) quando 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, constituindo-se em

[...] um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem e suas modalidades e práticas. (MONTE MOR, 2013b, p. 47-48).

Os novos sentidos apontados acima por Monte Mor como necessários à educação contemporânea crítica ressoam a dimensão subjetificadora de Biesta (2010, 2013, 2015) e em muito podem fundamentar o que Giroux (2006) descreve como uma pedagogia radical que faça a escola se tornar mais significativa e próxima das subjetividades e dos anseios da juventude dessa era, que, embora globalizada e conectada ainda não sabe lidar bem com a diversidade e com a pluralidade de interpretações, discursos, identidades e formas de ser e estar no mundo, não sabendo tampouco agir de forma a romper com funcionamentos opressores e pouco democráticos. Não sabe porque a escola não consegue ensinar. E não ensina porque parece não conseguir ou não querer se emancipar dos saberes e da condição da Modernidade e de ideologias que valorizam mais a acumulação de capital

simbólico, cultural e material, do que o olhar crítico sobre os mesmos e as instituições que os valorizam, ignorando a possibilidade de resistência a esse funcionamento por não valorizar a instabilidade dos sentidos e a capacidade de agência por parte de seus aprendizes. Segundo Biesta (2011) muitas são as demandas sociais em que conhecimentos precisam ser empregados de forma técnica, especializada e precisa, como por exemplo um piloto ao conduzir uma aeronave, um cirurgião operando um paciente, etc., fazendo-nos compreender que a qualificação tem seu valor. Não estamos aqui a desmerecê-la, nem tampouco a ignorar a importância da socialização. O que se defende aqui é que a subjetificação seja mais valorizada e compreendida como dimensão tão relevante quanto as demais, especialmente quando se questiona os propósitos da educação (BIESTA, 2010, 2011, 2013, 2015) que desejamos para o convívio com as diferenças, para a pacificação de conflitos, para a transformação social e para o desenvolvimento subjetivo das novas gerações.

Nos estudos de LC muitas são as vozes que defendem, portanto, o desenvolvimento da capacidade de agência de sujeitos como objetivo primordial da educação de línguas conforme já exposto no Capítulo 2 desse trabalho, especialmente quando se trata da influência da globalização e da diversidade dela advinda nas dinâmicas de ensinar e aprender na atualidade. Relacionando, pois, questões relativas à agência ao LC de forma mais específica, buscarei tecer sentidos mais voltados para a subjetificação e a emancipação, expandindo o debate iniciado no segundo capítulo para além de questões de cidadania ativa ou participativa, sem, todavia, apagar ou desmerecer tais conceitos e sentidos, mas sim, ressaltando-os quando possível. Retomo, portanto, o trabalho de Duboc (2015) ao falar do potencial da educação subjetificadora, que, quando fundada na proposta do LC, pode atuar nas brechas e enfraquecer verdades e visões sobre a realidade, buscando rupturas e interrupções que engendrem novos agenciamentos por parte dos alunos, emancipando-os de ordens e funcionamentos opressores. Já Jordão (2014) defende uma educação de línguas que

prepare alunos para a negociação e a pluralidade dos sentidos, e portanto, para a vivência na complexidade da realidade, do mundo, de seus sujeitos e dos significados por eles construídos e negociados, reiterando o potencial do LC de se traduzir em uma proposta voltada para a agência e para a transformação social

[...] na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos [...] reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las. (JORDÃO, 2014 p. 201).

Assim, para Jordão (idem), o sujeito do LC é, portanto, um sujeito potencialmente agente e participativo na sociedade pois se percebe enquanto produtor de sentidos pela reconstrução ou desconstrução de opiniões, verdades e conhecimentos não questionados, percebendo-se também capaz de transformar e agir no mundo pelos sentidos que constrói. Alinhando-se a essa compreensão, Tavares e Stella (2014) descrevem a capacidade de agência como possibilidade de modificação e intervenção em sentidos cristalizados e naturalizados, que circulam na sociedade, caracterizando-a como a “não passividade do sujeito na interação com o outro pela ação transformadora dos participantes de uma interação na produção de novos sentidos decorrentes do contato entre um e outro” (TAVARES; STELLA, 2014, p. 78).

Mattos (2015) engrossa esse coro ao falar de agência pelo viés da cidadania participativa, conceito esse que fundamenta sua proposta de ensino de inglês como prática de letramento crítico. Baseando-se em Wenger (1998) afirma que a educação para a cidadania deve visar a transformação social através da participação ativa dos sujeitos na sociedade, participação essa que pode (e deve) se fundar em análises críticas dos textos aos quais estamos expostos e com os quais devemos interagir buscando transformar o mundo e a compreensão

que temos dele. Assim, defende que o LC possa ser um espaço para a conscientização e o exercício de cidadania participativa, envolvendo

[...] a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte dos sujeitos ativos localizados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada. A educação para a cidadania, dentro desses novos conceitos de participação independente, competente e crítica do educando, é um dos principais objetivos do letramento crítico. (MATTOS, 2015, p. 253).

À medida em que a noção de cidadania adquire novos contornos a partir das transformações advindas da globalização e do acesso às tecnologias, Mattos (2015) narra a evolução desse conceito desde sua acepção pautada na consciência e no respeito a direitos e deveres, ou seja, em valores de responsabilidade e coletividade, passando por sentidos ligados à mera capacidade de participação social até noções mais pragmáticas e pertinentes ao acesso a meios e práticas de uso de linguagem que possibilitem a efetiva participação e a tomada de decisões, seguidas de ações transformadoras da realidade, do contexto imediato e dos sujeitos nele inseridos, promovendo a expansão dos sentidos e contribuindo para a constituição identitária dos aprendizes de línguas estrangeiras

O ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, em escolas regulares é justificado tendo em vista as demandas tecnológicas e mercadológicas da nossa sociedade, principalmente devido às novas exigências e desafios da globalização. Além disso, a aprendizagem da língua inglesa, especialmente quando aliada ao letramento crítico para a cidadania participativa, abre a possibilidade para que os alunos adquiram novas identidades, pensamento crítico e uma consciência global, empoderando-os para a vida futura além dos contextos escolares. (MATTOS, 2015, p. 281).

Kalantzis e Cope (2012) discutem a noção de agência atrelada ao LC como alternativa ao modelo tradicional e verticalizado de transmissão de conhecimento. Ao entendermos que professores não são mais os únicos transmissores ou os únicos responsáveis pela

circulação e pela aquisição de conhecimentos na sala de aula, alunos também podem e são convocados a colaborar com o professor e entre si na construção de sentidos, ocupando posições que outrora não lhe cabiam. Assim, afirmam haver hoje a necessidade de se atentar para o equilíbrio de forças de modo que as ações docentes e, portanto, a agência e a autoridade do professor não oprimam ou desencorajem o exercício de agência por parte de seus alunos possibilitando que os mesmos des/reconstruam sentidos à medida em que interagem com textos e com o conhecimento na sala de aula. Também essencial a esse equilíbrio é a abertura do professor para acolher e fazer uso dos conhecimentos e capitais trazidos pelos alunos, permitindo que os mesmos fale com suas próprias vozes, ressoando o ideário subjetificador de Biesta (2010, 2013, 2015) que temos debatido aqui, que, por sua vez, critica a educação formal e seu crescente empenho em qualificar e inserir crianças e jovens na sociedade contemporânea, promovendo a formação de sujeitos aptos a lidarem com situações majoritariamente previsíveis uma vez que a escola não se abre ao inédito, ao inesperado e ao único, na contramão também das práticas e pedagogias de LC que temos debatido nesse estudo. Em seu funcionamento tradicional a educação acaba por simplificar e padronizar processos de subjetificação individuais e coletivos de aprendizes buscando controlar a emergência de subjetividades, opiniões e formas de ser distintas daquelas com as quais se acostumou a lidar pela padronização dos comportamentos e pela fragmentação do saber. Assim, seus aprendizes não se percebem e acabam sendo tolhidos da possibilidade de “falarem com suas próprias vozes” uma vez que suas vozes só serão ouvidas e aceitas se ressoarem ou reproduzirem os conteúdos e as práticas legitimadas pela educação dominante – didática ou tradicional nos termos aqui usados – nos tempos atuais.

Retomando o pensamento Arendtiano acerca da condição humana e da subjetividade advinda da noção de vida ativa, Biesta (2010, 2013) defende a ideia da educação como ato criativo, em que a cada ação empreendida por novos “*beginnings*” algo novo é introduzido ao

mundo, sendo também a vida do aprendiz um mundo no qual algo novo se insere e se constrói, algo que ainda não existia e que emerge durante a aprendizagem e a construção de sentidos pelo exercício da subjetividade humana, constituindo o ser e o mundo dialogicamente. Ao debater essa noção de subjetividade, o autor reafirma seu caráter de agência e responsabilidade uma vez que aprendizes não podem ser vistos somente como objetos das ações educativas empreendidas pela educação formal, mas sim como sujeitos, atores e agentes nesse processo, o que para Arendt (2014) se traduz pela pluralidade expressa pela linguagem, que, por sua vez, possibilita a agência dos sujeitos no mundo constituindo-os como únicos

O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como um ser distinto e único entre iguais. (ARENDR, 2014, p. 222-223).

Dessa forma, a dimensão da subjetificação difere da socialização pela primeira se relacionar a “formas de ser que não são inteiramente determinadas por ordens ou tradições existentes” (BIESTA, 2013, p. 18) ao passo que a segunda se preocupa com a inserção do sujeito numa ordem social já estabelecida, como processos de assujeitamento a essa ordem, fato constatado também por Morin quando afirma que “O sujeito pode, eventualmente, dispor de liberdade e exercer liberdades. Mas existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente, mas submissa” (MORIN, 2010, p. 126). Sem se preocupar em descrever processos ou maneiras pelos quais a subjetificação acontece, ou melhor, emerge, Biesta se coloca aberto a quaisquer processos educacionais em que a subjetividade seja contemplada, desejada e reconhecida, convergindo, portanto, com a proposta educacional do LC pautada na

abertura a interpretações e na relação individual e coletiva entre leitores e linguagens, sempre situados sócio-historicamente e responsáveis pelos sentidos que constroem por suas leituras. Assim como tem-se entendido aqui, a possibilidade de leituras e interpretações múltiplas faz com que aprendizes, ao expressarem seus pontos de vista, se insiram em cadeias de sentidos pela convergência ou pela divergência entre suas opiniões e os significados com os quais se deparam, e à medida em que se expressam, estão a exercitar sua capacidade de agência e de transformação social por processos de identificação ou desidentificação expressados pela polifonia de vozes e guiados por subjetividades múltiplas, complexas e contraditórias

Pressupor que todos somos capazes de construir sentidos e atribuí-los aos textos que nos constituem, como faz o LC, significa acreditar no ser humano como agente do mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente, ou seja, percebendo que os outros também têm esse direito à narrativa e merecem ser escutados em seus procedimentos interpretativos; criticamente também na medida em que o sujeito se percebe posicionado como narrador ou narrado, ou melhor ainda, tanto como narrador e, ao perceber-se assim, consegue se posicionar como agente no processo de construção de si e dos outros. (JORDÃO, 2014, p. 201-202).

O exercício e o desenvolvimento da capacidade de agência discutida até aqui remetem ao debate acerca da emancipação empreendido por Biesta (2013). Conforme já mencionado anteriormente, o autor defende-a como um dos principais objetivos da educação subjetificadora uma vez que a mesma pretende contribuir para a liberdade de indivíduos por processos de desidentificação a ordens sociais ou interpretações e conhecimentos estáticos, generalizadores e por vezes opressores pela emergência de novas subjetividades e de novos sentidos por parte dos sujeitos da escola. Assim, debate a noção primeira (ou tradicional) de emancipação, como uma 'intervenção poderosa' onde o poder de emancipar está investido na figura do emancipador, do mestre, do professor, posicionando aprendizes como meros

objetos da ação emancipatória numa dinâmica que almeja resgatar sujeitos de sua situação de inferioridade ou que estão em algum tipo de desvantagem social ou cultural, igualando forças e posições sociais por meio da desmistificação das relações de poder, do acesso ao conhecimento e da libertação de dogmas, mas que, todavia, ainda entende o aprendiz como dependente de seu mestre emancipador. Para Biesta isso se deve ao fato de “aqueles a serem emancipados dependerem da verdade ou do conhecimento revelado pelo emancipador” (BIESTA, 2013, p. 78) trazendo, portanto, Rancière para o debate sobre o assunto. Tal concepção tradicional de emancipação também foi criticada por Freire (1987) quando defendia uma educação libertadora de desigualdades e condições sociais opressoras, sugerindo que nesse processo educador e educandos se libertem mutuamente, pelo entendimento de que a libertação não pode ser resultado de doação ou generosidade por parte dos mestres, nem tampouco uma forma de resgate ou salvação, mas sim de conscientização pela inserção crítica de ambos os sujeitos na situação, pela ação junto da reflexão, ou seja, pela práxis. A liberdade da qual Freire falava requer que o indivíduo seja ativo e responsável, que construa suas trajetórias e não que elas sejam impostas por outros. Assim, a educação libertadora deve superar a contradição entre educadores e educandos, de maneira que ambos sejam protagonistas, sujeitos ativos no processo, desobjetificando o sujeito aprendiz que nessa concepção educacional tradicional, didática ou bancária, é visto como objeto, recebedor, recipiente, apagando, assim, sua subjetividade

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1987, p. 68).

Ao falar da relação entre educação crítica e emancipação, Biesta (2013) também menciona o interesse emancipatório de pedagogias

críticas que enfatizam a análise de relações de poder e estruturas, teorias e práticas educacionais opressivas no intuito de oferecer *insights* e de se pensar em meios de desmistificar e resistir a tais relações domesticadoras. Ao critica-las, afirma que tais pedagogias assumem que a emancipação pode ser possível quando as relações de poder são conscientemente suspensas, o que, para muitos, não seria possível uma vez que essa dinâmica nos colocaria em posições ideológicas objetivas que, por sua vez, apagariam nossa subjetividade. Freire também se mostra consciente desse modelo, do qual sua pedagogia tenta se distanciar propondo que educadores não ajam paternalisticamente ao “romantizar o mundo do oprimido” mantendo-o “acorrentado a condições que foram romantizadas para que o educador mantenha sua posição de ser necessário [...], ‘servindo o oprimido’, ou encarando-o como um herói romântico” (FREIRE, 2011, p. 59). Para Freire é preciso que o educador assuma a autoridade que lhe é outorgada com sensibilidade e abertura, “sendo junto”, estando com seus alunos, ouvindo-os e não falando por eles, mas junto deles.

A lógica emancipatória tradicional a qual Biesta (2013) critica pode ser vista também como uma pedagogia particular que pretende igualar aprendizes aos seus mestres por meio da transmissão de conteúdos e saberes, ou pelo que Freire (1987) chamou de educação bancária, sendo então a igualdade entre as partes o ponto de chegada, se é que isso seria possível. No entanto, apesar de parecer emancipadora, essa dinâmica favorece a dependência pela intervenção, intervenção essa que se dará por meio do conhecimento transmitido e adquirido por um sujeito mais competente e dotado de saberes e não pela abertura a interpretações múltiplas e por vezes conflituosas conforme o LC permite e a educação subjetificadora encoraja, pois “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que lhes resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.” (FREIRE, 1987, p.60). Outra noção reforçada nessa dinâmica emancipatória é a da desigualdade uma vez que coloca o

aprendiz sempre em posição inferior à de seu mestre, incitando e reforçando as relações de poder entre as partes e a suspeição frente ao conhecimento que não tenha sido adquirido ou construído pela educação formal ou trazido pelo mestre emancipador.

Seguindo em seu debate, Biesta aponta para o fato de que a educação da forma como é concebida é, em sua origem, uma estrutura fundamentalmente desigual entre quem educa e quem é educado, fortalecendo assim, hierarquias entre sujeitos e os saberes que trazem para a sala de aula. Retomando outra obra de Rancière, “O Mestre Ignorante”, relembra que pelo método *Jacotot* os aprendizes eram capazes de aprender autonomamente por meio de seu engajamento com os materiais e recursos que tinham disponíveis, sem que o mestre necessitasse intervir no processo, e, dessa forma conclui que um dos grandes problemas da educação é que ela não consegue revelar a própria inteligência dos aprendizes tornando-os sempre dependentes das explicações do professor e cada vez menos autônomos e emancipados “A emancipação implica em usar a inteligência de alguém sob a suposição da igualdade de inteligência” (BIESTA, 2013, p. 94). Resgato também a crítica de Rancière à emancipação pela educação entendendo-a como ponto de partida e não de chegada pois segundo o filósofo “A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes.” (RANCIÈRE, 2011, p. 11). Assim, deve-se assumir que qualquer ignorante detém saberes que não podem ser esquecidos, e a esse esquecimento Rancière denomina “embrutecimento”, sendo tarefa da educação formal emancipar também as inteligências que muitas vezes são consideradas inferiores por não se aproximarem do ideário da Modernidade e dos saberes por ela legitimados, legitimando também a autoridade da escola e do explicador, que, por sua vez, acabam por convencer aprendizes de sua indispensabilidade e inquestionabilidade

É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode

compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é um mito da pedagogia [...]. (RANCIÈRE, 2011, p. 23).

Para Freire, a educação que não emancipa mantém as consciências imersas e estáticas, enquanto que a educação libertadora, e portanto, emancipadora, busca a “emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987, p. 70), corroborando os propósitos da educação subjetificadora aqui defendida enquanto possibilidade de desidentificação por meio de subjetividades que emergem por processos de *redesign* e ressignificação incitados pela crítica e engatilhados pela situacionalidade e pelos capitais simbólicos trazidos para a interação pelos sujeitos que dela participam de forma ativa, agente. Ou, como diria Freire (1987, 2011), pela relação entre conhecimentos e práticas, ação e reflexão; pela práxis ou pela crítica. Relaciono a ideia de ‘emersão de consciências’ de Freire ao que Rancière defende como vontade de aprender e, com isso, de se emancipar, pautada no desejo de igualdade por parte do aprendiz, que, muitas vezes não compreende que seu lugar de sujeito passivo pode ser transformado e ressignificado pelo exercício de sua inteligência, ou ainda, ousar afirmar, pela noção de investimento de Norton aqui já debatida, onde o aprendiz investe e é investido, buscando ocupar posições identitárias diversas e ampliar seus repertórios ao mesmo tempo em que os emprega quando o mestre se abre à sua subjetividade.

Biesta ainda faz referência ao que o Rancière defende como emancipação pela “ruptura na ordem das coisas” (RANCIÈRE, 2003 apud BIESTA 2013, p. 84) redefinindo o processo emancipatório como uma ruptura que traz à tona a subjetividade ou que simplesmente é a subjetividade, retomando o argumento defendido nesse estudo que percebe a subjetificação como processos de desidentificação e de emancipação de formas já estabelecidas e conhecidas de compreender e de ser. Uma segunda noção defendida por Biesta e baseada em Rancière é a de que a subjetificação é sempre política no sentido de intervir em e reconfigurar ordens já estabelecidas pelo que Rancière chama de “distribuição do sensível”, ou seja, pelo entendimento de

que todos podem assumir igualdade de inteligências e sensibilidades (sendo a razão uma delas) partindo dos pressupostos da ação política pautada em valores de igualdade e democracia. Para Rancière (2012) duas dimensões devem ser consideradas nessa dinâmica de subjetivação: a polícia e a política, sendo a polícia a ordem e a regulação de grupos a fim de torná-los coesos e facilmente identificáveis, corroborando a noção de mesmidade de Ricouer (2000) aqui já mencionada. A política busca o dissenso e chacoalha a ordem, favorecendo assim relações menos desiguais e hierárquicas, e portanto, a singularidade e a igualdade de posições dentro e fora dos grupos, realizando-se, por fim, na democracia, processo esse que Ricouer chamou de ipseidade. Assim, pode-se entender a política de Rancière como uma forma de transformar ordens e funcionamentos já definidos permitindo que novas subjetividades emergjam por meio do dissenso, colocando mais uma vez o LC como possibilidade epistemológica para pedagogias que pretendem emancipar pela abertura e escuta às vozes de seus aprendizes e sujeitos, promovendo o desenvolvimento de agência e de cidadania ativa/participativa na sociedade pelos sentidos construídos e contestados por práticas sociais de leitura críticas e pela interação com textos variados.

Nesse sentido, Jordão (2016) também percebe a escola como um espaço habitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; que, quando compartilhados, “constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora” (JORDÃO, 2016, p. 43). Define, portanto, o LC para além de uma abordagem educacional, transcendendo os limites da escola para a vida social, a interação com pessoas, conhecimentos e com o mundo pelo respeito às diferenças e à subjetividade em prol da democracia e da ética, onde o professor deve posicionar-se criticamente problematizando hierarquias sociais, sistemas de inclusão e exclusão de pessoas e saberes, sendo portanto, receptivo à diversidade e à multiplicidade de sentidos oriundos de diversas práticas sociais e de uso de linguagem. Assim, o professor também reconhece seu aluno como igual e capaz,

remetendo ao argumento de Rancière (1991), reforçando a ideia de que visões de mundo binárias desfavorecem o trabalho e a aceitação das diferenças (e portanto, da subjetividade!), especialmente porque categorizam o mundo e são naturalmente aceitas sem que sujeitos exerçam sua agência nele pela desconstrução de tais formações discursivas pelo embate e a crítica a elas

Essa diferença entre professores e alunos, para o LC, é uma diferença construída social, cultural e ideologicamente, uma diferença que, portanto, pode ser transformada. Precisa ser transformada, se quiserem instituir práticas de ensino-aprendizagem mais produtivas nas quais ocorra de fato aprendizagem. Como estão hoje, as práticas da escola não propiciam bons resultados, na medida em que não parecem estar construindo, tanto com alunos quanto com professores, cidadãos participativos que se solidarizam com as diferenças, cidadãos crítico-reflexivos que se comprometem uns com os outros e agem para construir concepções de um mundo melhor e alternativas para que seja alcançado. (JORDÃO, 2016, p. 51)

Finalizando, pois, as reflexões teóricas acerca do LC como epistemologia necessária e coerente com a subjetificação enquanto dimensão ainda negligenciada pela educação formal, tendo relacionado a ele noções de leitura e crítica, bem como de agência e participação ativa na sociedade por seu caráter inerentemente emancipador, passarei a analisar uma proposta de intervenção construída junto ao professor da Turma 12 após o período de observação seguido de reflexões e trocas entre os sujeitos envolvidos nessa pesquisa: pesquisadora, professor e alunos. Seguindo a lógica da co-construção, da ressignificação crítica e colaborativa enquanto objetivo e prática necessária a esse estudo, retomo a noção de agência de Freire (2011) entendendo-a como uma forma de ser no mundo, pela transformação e re-transformação dele pela subjetividade inerente a cada ação que desempenhamos, e não pela adaptação a ele; pela responsabilidade de interirmos na realidade e mantermos a esperança, comprometendo-nos com o desenvolvimento da responsabilidade e da ética por parte de nossos alunos também, questionando fatalismos para,

assim, cumprimos nosso papel como participantes ativos da história pelo uso consciente da linguagem e de suas potencialidades. Assim, ao marcarmos nossa existência no mundo por meio de nossas ações mediadas sempre pela linguagem, hoje então, por linguagens cada vez mais múltiplas e híbridas, definimo-nos como seres únicos, incompletos, complexos e plurais, necessitados de novos entendimentos e práticas educacionais que contemplem e se abram às subjetividades emergentes e imprevisíveis que ponham em risco as certezas que têm fundado a educação formal e pretendido que a mesma seja um processo controlado, objetivo e previsível.

3.3 A INTERVENÇÃO

3.3.1 Descrição geral da proposta

A proposta de intervenção que será apresentada e debatida nessa seção surgiu a partir das observações das práticas observadas junto à Turma 12 no primeiro momento de aproximação ao lócus dessa pesquisa. Algumas das características apreendidas nesse primeiro momento já foram debatidas nos Capítulos anteriores a esse, características essas que trataram de noções de língua e linguagem trabalhadas em sala bem como a apatia e o pouco envolvimento dos aprendizes nas práticas e nas tarefas empreendidas em sala que, por sua vez, demonstraram entendimentos de noções acerca da natureza social da linguagem e da aprendizagem pouco condizentes com as vivências socioculturais e, portanto, com a constituição dos sujeitos e da comunicação na era da globalização, entendida como crucial nessas dinâmicas. Outra forte influência que se impõe como essencial para as noções e análises aqui apresentadas e discutidas refere-se à desobjetificação de saberes concebidos ou influenciados pela Ciência Moderna, que, a partir dos descentramentos e da crítica a suas noções estáveis e, até então, inquestionáveis, passa a influenciar enormemente

práticas investigativas e, com isso, a construção do conhecimento e, portanto, da realidade e de seus sujeitos. A partir de tais entendimentos, novos sentidos passam a ser construídos para a educação uma vez que é possível, e essencial, entendermos a linguagem como prática social permeada por ideologias e relações de poder que, de forma dialética, também passa a ser compreendida como constituidora do e constituída pela ação dos sujeitos que, por sua vez, a empregam e a constroem. Entendendo, portanto, a escola como lugar em que a linguagem é trabalhada de forma sistemática e assumindo também sua função primordial na construção do conhecimento que nela se dá, não se pode mais conceber a leitura e a escrita como atividades neutras e alheias aos seus contextos de produção e interpretação, trazendo a noção de letramentos para o cerne dos debates críticos acerca da educação de línguas e da constituição de sujeitos na atualidade. Nesse tom, apresentarei e analisarei uma proposta de trabalho com a língua inglesa fundada na abordagem educacional do Letramento Crítico, proposta essa que visou a expansão crítica das práticas de ensinar e de aprender inglês observadas junto à Turma 12, bem como os desdobramentos dela advindos concernentes aos propósitos da educação subjetificadora aqui defendida.

Ressalto que a proposta em questão foi construída junto com o professor da Turma 12, dentro do que já havíamos acordado em termos da natureza desse estudo, entendido como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005) onde experiências de observação da prática da sala de aula servem de insumo para que estratégias de ação e investigação críticas sejam pensadas e executadas de forma a propor novos entendimentos acerca dos problemas identificados durante o processo colaborativo entre docente e pesquisador. Assim, tendo compartilhado com o professor algumas das minhas observações acerca das práticas de ensinar e aprender desenvolvidas na Turma 12, juntamente com a leitura de textos por mim sugeridos que versassem sobre a proposta educacional do LC e sobre os propósitos da pesquisa-ação, nosso plano de ação foi construído conjuntamente, a partir

de um momento crítico e revelador emergente durante a aula após a visita dos professores visitantes, experiência essa aqui já parcialmente narrada no Capítulo anterior.

Conforme já exposto acima, após a visita dos professores americanos, o professor regente da Turma 12 (doravante PR), planejou uma aula para que as impressões dos alunos acerca dessa experiência fossem compartilhadas, tendo sido observado durante essa conversa um grande envolvimento e entusiasmo da turma, percepções essas aqui também já mencionadas. O registro abaixo relata estratégias empregadas por PR durante essa conversa conduzindo-a para o debate acerca da temática dos estereótipos ao pontuar características frequentemente associadas a norte-americanos por brasileiros, que, por ventura, poderiam ter sido ressignificadas após a visita dos referidos professores

26/06/2015

O professor pergunta se algum dos alunos já havia tido contato com falantes nativos do inglês antes e 7 disseram que sim, alguns pela experiência no CEI (Centro Estadual de Idiomas). Em seguida, o professor começa a falar de estereótipos perguntando aos alunos se suas impressões acerca de estrangeiros, no caso específico, de americanos haviam mudado após o contato com os dois visitantes. Um aluno, ou melhor, muitos alunos não conseguem responder a essa pergunta, e por isso o professor vai até o quadro e escreve a palavra 'estereótipos' pedindo que os alunos falem das características 'típicas' do povo americano. Os alunos começam a responder: "gordos", "brancos", "altos", "ricos", "egoístas", "muito inteligentes" e uma aluna até questiona o termo "brancos" dizendo que na televisão ela vê muitos americanos negros, inclusive o presidente. Nessa hora o professor começa a analisar os termos mencionados pelos alunos dizendo: "ok, brancos, nem todos são... gordos, os dois visitantes não eram então, não podemos afirmar que todos os americanos são gordos; altos, talvez... os dois professores tinham pelo menos 1,80m de altura, então, os americanos podem ser mais altos do que os brasileiros mesmo..." O termo 'egoísta' não chega

ser debatido, mas o 'muito inteligente' é tratado pelo professor com o seguinte argumento "sim, talvez... o Fernando era Mestre, tinha Mestrado, então, pode ser considerado mais inteligente mesmo..."

O trecho acima mostra que a questão dos estereótipos foi debatida um pouco superficialmente pelo grupo e pelo professor, que, por sua vez, concorda com alguns deles, negando outros. A origem, bem como o efeito dos estereótipos ou os conflitos por ele gerados não chegam a ser tema da conversa, fazendo com que a questão se torne ainda mais superficial ou naturalizada, fortalecendo e mascarando as ideologias que a sustentam, como se nada pudesse ou devesse ser feito para romper tais acepções além do breve contato com os professores visitantes. O professor deixa, então, escapar uma boa oportunidade de proporcionar aos seus alunos um exercício de criticidade e a possibilidade de ruptura, corroborando o discurso do preconceito e promovendo o entendimento sobre a constituição identitária como estável e homogênea, afastando-se de concepções múltiplas e complexas dos sujeitos em questão, rotulando-os a partir de conceitos já estabelecidos, em sua maioria. Para além do outro, perde-se também a chance de olhar para si mesmo por meio do olhar do outro sobre nós, brasileiros, no exercício ético e responsável de aceitação das diferenças e de como as mesmas também nos constituem, exercitando assim a alteridade conforme defendido nas propostas críticas de Luke (2004) e Menezes de Souza (2011a) supracitadas.

É nesse momento crítico (PENNYCOOK, 2012) ou diante dessa brecha (DUBOC, 2015) que o tema da intervenção proposta por esse estudo emerge, sendo sugerida ao professor como forma de trabalhar e colocar em prática algumas noções acerca dos Novos/Multi Letramentos e do Letramento Crítico, redesenhando também a atividade dos cartazes criticada aqui no Capítulo 2 por meio de experiências de leitura e de uso de tecnologias, aparentemente, mais significativos e envolventes do que a confecção dos cartazes e a interpretação dos estereótipos acima. Assim, demos início ao planejamento da proposta

de intervenção, a qual se estruturou a partir da temática e dos objetivos elencados abaixo

Plano Geral para Proposta de Intervenção Colaborativa

Agosto/Setembro 2015

I. Tema: Estereótipos característicos das culturas e identidades brasileira e norte-americana.

(What do Brazilians think of Americans? AND/OR What do Americans think of Brazilians?)

II. Objetivos da Intervenção:

1. Promover maior engajamento dos alunos na aula de língua inglesa pelo desenvolvimento de uma tarefa em grupo;
2. Fazer uso de recursos variados para o seu desenvolvimento, especialmente de recursos digitais e tecnológicos (textos online, computador, celulares, tradutor, vídeos, etc.)
3. Incentivar os alunos a usarem a língua inglesa em contextos e em práticas sociais de uso de linguagem e de tecnologia
4. Encorajar alunos a usarem a língua inglesa por meio da tecnologia e dos inúmeros recursos que ela oferece;
5. Trabalhar a leitura, a multimodalidade e o **letramento crítico** por meio de textos oriundos do meio digital/virtual, escritos e orais, e da confecção de um vídeo que será apresentado para os demais alunos ao final da atividade;
6. Trabalhar estruturas gramaticais presentes nos textos bem como as que forem necessárias para a confecção do vídeo.
7. Explorar contextos locais para interpretação dos textos, construção da atividade e do vídeo.

Nota-se pelo plano acima que um dos objetivos, não coincidentemente o primeiro deles, referia-se à problemática do engajamento, que, naquele momento da colaboração muito me impressionava e instigava, conforme pode ser constatado nas análises já apresentadas nos Capítulos anteriores a esse. Uma outra motivação inerente a essa proposta se voltava para o ensino, o uso e a compreensão da linguagem como prática social de forma a ressignificar o ensino estrutural da língua, com pouca ou quase nenhuma referência a contextos de uso ou ao seu caráter sociológico, características essas observadas nas aulas da Turma 12 e também já debatidas acima. A proposta também buscava colocar em prática alguns dos fundamentos das teorias dos Novos/Multiletramentos pelo uso de recursos

multimodais/multissemióticos (ROJO, 2012) que proporcionassem o contato com e a prática do inglês associada à busca por informações provenientes de textos variados disponibilizados pela internet, bem como a construção do conhecimento pela análise crítica dos textos com os quais a Turma 12 pôde interagir. O ponto alto da proposta acima seria a confecção de um vídeo produzido pelos próprios alunos, que, por sua vez, deveria apresentar contra-argumentos ou opiniões críticas acerca da temática estudada, promovendo também práticas de letramento digital e trazendo para a sala de aula as experiências com tecnologia que já fazem parte dos cotidianos dos aprendizes da escola básica, ou seja, investindo no aprendiz (NORTON, 2011, 2013) da escola pública como sujeito sócio-historicamente situado e agente na sociedade globalizada por meio de suas práticas de uso de tecnologia.

Ressalto que a proposta acima buscava, acima de tudo, e apesar da variedade e da quantidade de objetivos nela listados, um maior engajamento dos alunos da Turma 12 por meio de práticas de letramentos múltiplos e críticos que, por sua vez, foram pensados no sentido de estimular a criatividade e a capacidade de agência de seus aprendizes por meio da emancipação de práticas engessadas, não situadas e pouco condizentes com os cotidianos e as experiências daqueles mesmos jovens fora da escola, buscando a convergência com propostas educacionais críticas, que, por sua vez, se distanciam de práticas associadas ao didatismo, ao totalitarismo, à alienação e à objetificação do saber e dos sujeitos da escola. A emancipação também poderia se dar pela experiência de uso de tradutores online nas práticas de leitura propostas durante o período da intervenção, bem como, e de maneira mais crítica, pelo desenvolvimento de olhares e entendimentos que evidenciassem, por parte dos alunos, novos posicionamentos – mais democráticos e éticos, preferencialmente – engendrados por processos de subjetificação convergentes e subjacentes à proposta educacional do LC conforme tem-se debatido aqui.

Por fim, a noção de investimento de Norton (2011, 2013, 2015) debatida no capítulo anterior também sustentava essa proposta uma vez que levava em consideração os interesses dos aprendizes, abrangendo também o entendimento da natureza social da linguagem e das identidades, posicionando-os como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento (*subjects of*) ao mesmo tempo em que se percebem contemplados e, de certa forma, sujeitos a tais práticas (*subjects to*). Conforme exposto no Capítulo 2, o investimento feito pelos aprendizes da Turma 12 relacionado à visita dos professores norte-americanos movido pelo desejo de fazer parte de uma comunidade de falantes do inglês (desejo esse brevemente contemplado durante a atividade de prosódia descrita no capítulo anterior) também fundamentou essa proposta de ação colaborativa uma vez que naquele momento foi possível perceber um forte engajamento por parte dos alunos nas interações junto dos visitantes e, posteriormente, na conversa com o professor regente.

Antes de prosseguir com a análise e o debate acerca das atividades propostas e experiências a partir do plano acima, apresento outras características da proposta em tela: o cronograma e as orientações específicas aos alunos pensados também de maneira colaborativa entre mim e o docente, bem como algumas sugestões de sites e ambientes virtuais de onde foi possível coletar textos e ideias para as práticas de leitura a serem desenvolvidas em sala e no laboratório de informática. É válido ressaltar que as estratégias mais específicas referentes aos procedimentos empregados em cada aula para a realização desse plano de intervenção foram pensadas e adotadas pelo professor para que sua autonomia fosse resguardada de forma que o mesmo pudesse construir seu próprio percurso subjetivo e, por que não, crítico e emancipatório, bem como para que PR não se sentisse engessado ou limitado somente às minhas sugestões.

III. Cronograma tentativo

05/08 – Introdução ao tema

17 e 19/08 – Pesquisa

24 e 26/08 – Trabalho com textos usando Tradutor

31/08 e 02/09 – Planejamento/Preparação da Apresentação

07 e 09/09 – Feriado/Recuperação Trimestral

14 e 16/09 – Apresentações

IV. Orientações aos alunos:

- O trabalho deverá ser realizado em grupos de 3 participantes.
- O professor e a pesquisadora estarão disponíveis para auxílio no laboratório e durante toda a experiência.
- Os textos pesquisados deverão ser em inglês para que possam ter traduzidos durante a experiência.
- O ambiente virtual deve ser usado **prioritariamente** para o desenvolvimento da tarefa pela urgência do tempo.
- Os alunos /grupos serão avaliados por aula, devendo participar e focar no cumprimento das tarefas propostas.
- Um vídeo de cerca de 1,5-2,0 minutos deverá ser produzido, gravado e apresentado ao final da tarefa. O mesmo será avaliado pelo professor.
- A nota da tarefa fará parte da avaliação do terceiro semestre.
- Ao final da experiência, cada aluno deverá escrever um relato sobre a mesma, avaliando-a juntamente com uma análise de seu próprio envolvimento e desempenho.

• Vídeos em inglês.

V. Recursos e textos

<http://imnotwhoyouthinkiamstereotypes.weebly.com/>

<https://ladyrika.wordpress.com/2013/07/30/stereotypes/>

<http://www.cbi.cnptia.embrapa.br/spschool/think.php>

<http://whenonearth.net/10-things-about-brazil-that-shock-first-time-visitors/>

<http://www.nationalstereotype.com/brazilian-stereotypes/>

http://www.huffingtonpost.com/2014/02/12/brazilian-stereotypes-reactions_n_4760578.html

<http://reallifeglobal.com/gringo-stereotypes-for-brazil-what-do-we-really-think/>

<https://www.youtube.com/watch?v=tAbCHmwVNig>

<https://www.youtube.com/watch?v=YFVMiypDp5A>

<https://www.youtube.com/watch?v=PePEPZy-1lc>

<http://www.quora.com/What-facts-about-Brazil-do-foreigners-not-believe-until-they-come-to-Brazil>

<http://www.quora.com/What-facts-about-the-United-States-do-foreigners-not-believe-until-they-come-to-America>

<http://www.quora.com/What-do-other-countries-think-about-Brazil>

<http://www.nationalstereotype.com/american-stereotypes/>

<http://travel.allwomenstalk.com/stereotypes-of-americans-held-by-other-countries>

<http://matadornetwork.com/abroad/busted-6-british-stereotypes-about-americans/>

Os dados referentes à implementação dessa proposta originaram-se de observações das aulas, registros e notas de campo, conversas com alunos e com o professor, e, de um questionário respondido pelos alunos ao final da experiência. De fato, muitos podem ser os enfoques para se analisar um processo tão revelador quanto essa intervenção, especialmente porque muitas são as linhas que tecem sua proposta e muito mais ainda são as ramificações desse rizoma. Diante, portanto, da riqueza de seus desdobramentos e da necessidade de se manter o foco nos objetivos aqui perseguidos, prosseguirei com as reflexões acerca do LC, tecendo considerações acerca das práticas de leitura desenvolvidas nesse período e da questão da agência. Encerrarei essa análise expandindo a questão da agência por uma análise de questões em torno da coletividade, emergentes nas respostas ao questionário, e que, por sua vez, vieram a confirmar mais uma vez a urgência de modelos ou projetos educacionais que enfatizem a dimensão da subjetificação aqui explorada.

3.3.2 Leitura e letramento crítico

A primeira aula designada à apresentação da proposta de intervenção delineada junto com o professor regente da Turma 12 contou

com explicações breves em torno das atividades que seriam desenvolvidas em função da mesma e com mais uma abordagem à temática por ela proposta, partindo de questionamentos feitos pelo professor a fim de engajar seus aprendizes e retomar a discussão iniciada durante a conversa sobre a visita dos professores norte-americanos já narrada acima. O registro que segue abaixo mostra a iniciação ao plano de ação e um pouco do envolvimento dos alunos ao receberem as primeiras instruções referentes a ele.

05/08/2015

PR apresenta para a turma a proposta didática baseada no plano de intervenção. PR inicia sua fala dizendo que para o terceiro trimestre, que vale 40 pontos, os alunos devem fazer uma atividade no laboratório de informática, com pesquisa e uso de tradutores on-line a fim de entenderem o tema “estereótipos” e gravarem um vídeo sobre ele. Nessa ocasião, explica sutilmente o conceito de estereótipos, mas antes pergunta se alguém sabia o que a palavra significava. Ao notar que ninguém se voluntariara a responder, PR passa a perguntar individualmente, eliciando de alguns alunos o que eles já sabiam sobre o tema. Um aluno, que geralmente senta atrás e joga cartas a aula inteira, responde e o professor finaliza sua fala relacionando o termo à questão dos preconceitos. Muitos alunos ainda parecem dispersos sem estar ouvindo o professor.

Logo após as primeiras orientações, PR usa um vídeo (contendo imagens e som mas sem conteúdo escrito ou oral) sobre estereótipos associados ao povo e à cultura brasileira. Ao terminar o vídeo, o mesmo aluno citado acima exclama: “negro, pobre, burro, e jogador de futebol!”. Em seguida, PR usa o termo “representação” para falar de como a mídia pode influenciar na repercussão dessas imagens e conceitos, mas, sem dar prosseguimento ao debate, segue para as orientações acerca do uso do tradutor online, apresentando ainda um segundo vídeo sobre a ferramenta em questão. Ao final da aula, nenhum aluno faz qualquer pergunta sobre as tarefas que deveriam realizar ou ainda sobre

o vídeo. Todos parecem estar recebendo bem a notícia e a responsabilidade atrelada a ela.

Nota-se pelo relato acima que já no primeiro momento de apresentação da temática a ser debatida pelos alunos nas aulas que seguiriam, a conversa não evoluiu muito, ainda que algumas (poucas) interpretações e sentidos já estabelecidos e compartilhados na sociedade tenham emergido “*negro, pobre, burro, e jogador de futebol!*”, sentidos esses que poderiam ser aprofundados e questionados de múltiplas maneiras pela natureza subjetiva do conceito e pelas muitas experiências particulares de cada sujeito ali presente uma vez que esse é um tema bastante presente em nosso cotidiano. Em se tratando de processos de leitura, a introdução ao assunto, que pautaria ainda muitas leituras propostas para a trajetória da intervenção, poderia ter sido compreendida e desenvolvida de maneira mais engajadora se tivesse sido mais diretamente relacionada a experiências individuais e ao compartilhamento das mesmas, explorando o uso da ‘*schematta*’, dos repertórios ou dos capitais trazidos pelos alunos para a interação. Nesse sentido, a fala de PR manifestando sua crítica ao papel da mídia que, por sua vez, corrobora sentidos e ajuda na sua repercussão poderia, talvez, ter sido mais situada e ilustrada, fazendo uso de entendimentos em comum aos sujeitos aprendizes (*common ground*) que, por sua vez, permitiriam um maior investimento na interação daquele momento. Vê-se, portanto, que as pré-disposições (*affordances*), o capital simbólico ou os *habitus* trazidos pelos aprendizes para a sala de aula não foram tão usados quanto poderiam (ou deveriam), e com menos frequência ainda, foram empregados em processos de ressignificação ou crítica.

Passadas três semanas, novas atividades de leitura foram observadas após o período designado ao uso do laboratório de informática, período esse que pouco rendeu uma vez que na primeira aula planejada para acontecer naquele espaço, além de algumas máquinas não estarem funcionando, a internet também estava bastante instável. Na semana seguinte, a internet funcionou melhor, mas, como as

máquinas eram insuficientes para que grupos de 3 alunos somente fossem formados (conforme havia-se planejado), alguns grupos cresceram demais e com isso as atividades acabaram rendendo pouco. Nesses primeiros eventos, a pouca prática que aconteceu em aula se voltava para a leitura de textos descritivos e conceituais sobre o tema dos estereótipos, e, portanto, pouca expansão também se deu dos conceitos lidos e daqueles com os quais os alunos já eram familiarizados. Foi somente na terceira semana que o professor retomou a leitura de textos mais variados, representados por gêneros textuais diversificados, e que apresentavam argumentos diversos sobre o tema. Nesse dia os textos haviam sido selecionados pelos links sugeridos no plano acima, tendo sido fotocopiados e distribuídos aos alunos, o que, acabou causando a leitura dos mesmos em uma mídia impressa. Abaixo, lê-se um breve registro sobre a interação durante a leitura do primeiro texto explorado em sala de aula no dia 31/08/2015.

31/08/2015

Em seus grupos, os alunos leem o primeiro texto, uma outra definição do termo 'estereótipo'¹⁶ e são incentivados a usar o aplicativo do tradutor que já deveriam ter instalado em seus celulares. Vejo que somente duas alunas o fazem, e com isso, empresto meu celular para um outro grupo. As alunas experienciam o aplicativo e percebem que a tradução não soa tão bem. [...] Os alunos parecem estar lendo o texto, mas, logo vejo que não estão se esmerando tanto assim na tarefa... talvez estejam falando sobre outros assuntos...

Ao debater as perguntas selecionadas para o debate, a aluna Maju diz que não vê vantagens nos estereótipos pois eles criam pré-conceitos ou pré-julgamentos. Linda fala que o estereótipo faz-nos julgar alguém por uma única característica, referindo-se ao caráter generalizador dessa prática. Rafmaf também participa do debate. Nesse momento o professor cita o exemplo do Brasil nos anos 60-70 quando

16 Texto 1 <http://imnotwhoyouthinkiamstereotypes.weebly.com/> Último acesso em 05/04/2017.

era reconhecido como “paraíso social” onde aparentemente não havia preconceito explícito, considerado por muitos como um país livre de preconceitos. Maju fala do preconceito associado a culturas e o professor exemplifica com o caso dos muçulmanos hoje, que, numa visão estereotipada são considerados todos terroristas.

Percebe-se pelo registro acima que PR e seus alunos avançam um pouco no debate sobre o tema fazendo uso de perguntas previamente sugeridas na folha fotocopiada que versavam sobre as desvantagens dos estereótipos, bem como sobre que tipos de conflitos os mesmos podem causar. Vê-se também que alguns alunos parecem estar mais envolvidos com os sentidos que apreendem do texto, bem como com a possibilidade de interpretá-los e aproximá-los de suas vivências cotidianas, chegando a criticar, formar e expressar suas, ainda breves, opiniões sobre a temática. Além disso, o professor colabora mais com a construção de sentidos por parte dos alunos trazendo informações que ainda não eram conhecidas por eles e exemplificando práticas estereotipadas bastante presentes em seus cotidianos. Por fim, nota-se que nesse momento o uso do aplicativo do tradutor, embora ainda muito pouco usado, causa estranheza a algumas alunas que percebem uma certa inadequação dos sentidos por ele produzidos, expressando sua criticidade pelo olhar que estranha a tradução produzida.

Depreende-se das descrições acima que PR avança em seu trabalho com a leitura em sala de aula, aproximando-se da proposta do LC, mas ainda bastante atrelado a conceitos e práticas de leitura crítica, que, por sua vez, exercitam o olhar crítico do leitor sem que o mesmo seja, necessariamente, ressignificado ou traduzido em novos discursos e ações inovadoras, ou seja, que exercitem a capacidade de agência dos sujeitos leitores, aqui, os aprendizes da Turma 12. Ao formularem suas opiniões, os aprendizes da Turma 12 que se engajam na tarefa proposta parecem responder aos questionamentos trazidos pelo professor, mas, ainda seria cedo para afirmar que suas leituras estariam influenciando suas formas de ver o mundo e se apropriar dele

pelos novos sentidos que estavam a construir naquele momento. De qualquer forma, uma visível melhora nos procedimentos empregados por PR bem como na interação da turma com os textos e com a produção de significação foi observada.

A segunda leitura se baseava em um texto¹⁷ predominantemente imagético, onde era possível ler frases afirmativas, ilustrativas das identidades dos sujeitos ali expostos pelo uso de estereótipos significados pelas frases “Eu sou __ (adjetivo) __, portanto devo ser __ (adjetivo) __” (ex. “*I am skinny, so I must be anorexic*”). As frases ilustravam estereótipos como “Eu sou muito magra, portanto devo ser anoréxica” ou “Eu sou jovem, então devo ser inocente” e as perguntas propostas para seu debate versavam sobre o que a imagem os fazia pensar, que reflexões poderiam ser feitas a partir dela, e, como a escola poderia combater a formação e a reprodução de tais ideias. Apesar de ser um texto leve, bem ilustrado e representativo da temática, o registro abaixo mostra que a interação por meio dele e com ele não foi tão produtiva quanto se esperava, mesmo com a tradução dos termos desconhecidos feita durante a leitura pelo professor. PR não investe muito no debate, abandona perguntas sugeridas para incentivar a interação e a reflexão crítica por parte dos alunos, sem tampouco, trazer outros questionamentos à tona.

31/08/2015

Para a leitura do segundo texto, o professor não pede que eles leiam sozinhos, mas vai lendo e traduzindo junto com eles. Escreve no quadro I am _____, so I must be _____, reproduzindo o argumento da imagem. Ao perguntar se alguém se identifica com algumas das situações, por exemplo, “I am skinny, so I must be anorexic”, “I am blonde, so I must be stupid” ou “I wear hair extensions, so I must be fake”, os alunos riem, respondem brevemente, mas não exploram ou apresentam seus argumentos... Alguns alunos, ainda assim, continuam desengajados, cabeças abaixadas, ou totalmente quietos.

17 <https://ladyrika.files.wordpress.com/2013/07/stereotypes-21.jpg> Último acesso em 06/04/2017.

A aula prossegue com a leitura dos últimos dois textos¹⁸. A mesma dinâmica continua com PR lendo e traduzindo (o tradutor foi usado somente na leitura do primeiro texto pois haviam poucos aparelhos disponíveis para seu uso), enquanto os alunos se manifestam rindo ou achando, no mínimo, curioso saber das visões que o mundo tem de seu povo e sua cultura. Novamente, PR não percebe as boas oportunidades de reflexão e de questionamentos acerca da “verdade” que os dados e afirmações apresentados pelos textos 3 e 4 representam, deixando escapar mais chances de ruptura com tais visões, pois, mesmo não compartilhando delas, os aprendizes poderiam ter sido incitados a debater a origem de tais asserções e a se perceberem enquanto coletividade por meio delas (MENEZES DE SOUZA, 2011b; MORIN, 2000). Para além do enfraquecimento de verdades (DUBOC, 2015), percebe-se que os estereótipos abordados pelas leituras começam a fazer alguns aprendizes se perceberem melhor, mesmo que naquele momento não tivessem sido convidados a questionar e a buscar novos sentidos para os textos e para si mesmos. Nesse momento, ou ainda, nessa brecha, a noção de coletividade poderia ter sido mencionada, fazendo com que, além de se perceberem por meio e para além dos estereótipos, fosse possível trabalhar a relação entre indivíduo e sociedade, conforme Morin (2000) pontua ao dizer que “explicar não basta”, enfatizando a necessidade de fazermos nossos aprendizes sentirem o lugar e a dor do outro. Nesse sentido, passar-se-ia, nos termos de Menezes de Souza (2011 b) da consciência ingênua para a conexão com a pluralidade, a diferença e a complexidade dos sujeitos, suas relações e sua historicidade.

31/08/2015

Ao ler o terceiro texto, alguns alunos riem e reagem, mostrando indignação ou identificando-se... O texto fala que brasileiros estão sempre rindo, parecem ser muito felizes... e percebo que Suzana discorda.

18 Texto 3 <http://www.cbi.cnptia.embrapa.br/spschool/think.php> Último acesso em 06/04/2017.
Texto 4 http://www.huffingtonpost.com/2014/02/12/brazilian-stereotypes-reactions_n_4760578.html Último acesso em 06/04/2017.

Por fim, o professor lê e traduz o quarto texto, e os alunos vão construindo sentidos colaborativamente. O texto menciona a depilação brasileira, e aproveito para explicá-los a diferença entre os costumes americanos e os brasileiros nesse sentido. Enquanto falo, todos parecem ouvir, curiosos e espantados com o que digo. Falo de minha experiência como intercambista e eles parecem se interessar, comparando nossos hábitos com os deles.

*Ao final da aula, mesmo sem terem sido tão estimulados quanto se pretendia, vejo que os alunos estão começando a se perceber e a repensar a questão dos estereótipos, e assim, aproveito para sugerir que eles reflitam mais durante essas semanas que ainda restam até que finalizem e apresentem seus vídeos, ressaltando dois sentidos que percebo estarem ligados ao entendimento que eles tem construído da questão: a **vitimização** ligada aos estereótipos que tentam nos rotular “injustamente” e os quais desejamos desconstruir x a **reprodução** de estereótipos por nós mesmos, os “injustiçados” ou seja, como nós também contribuimos para reproduzir preconceitos e julgar os outros. Relato uma situação que me aconteceu no dia anterior à aula para mostrá-los que estamos constantemente julgando o outro e, talvez, contribuindo para uma sociedade menos tolerante e mais preconceituosa.*

Conforme mostra o registro acima, apesar de não terem tido muito tempo para debater tantas ideias – afinal quatro textos (mesmo que breves) foram lidos numa única aula de 50 minutos – e mesmo não tendo sido muito estimulados a exercitarem seus olhares e suas opiniões críticas acerca da temática dos estereótipos, percebi que alguns novos sentidos estavam sendo construídos pelos aprendizes da Turma 12, ou melhor, pelos ainda poucos aprendizes da Turma 12 que realmente se engajaram nas leituras e nos debates emergentes delas. As reações dos alunos mostravam que suas interpretações variavam entre dois sentimentos ou duas atitudes predominantes: a vitimização e a reprodução, atreladas, por sua vez, à pouca conscientização acerca do tema, e portanto, da realidade na qual estão inscritos, distanciando

as práticas de leitura ali empreendidas da proposta do LC fundado na conscientização da relação palavra-mundo e do papel da linguagem enquanto reprodutora de desigualdades. Assim, nota-se que alguns dos estereótipos tratados pelos textos incomodavam alguns alunos pois os mesmos não se viam refletidos em tais discursos, negando-os ou negando-se a debater tais noções. A reprodução, portanto, se impõe como possível decorrência dessas atitudes, bem como pelo pouco acesso a conhecimentos e discursos que explicassem a origem de tais sentidos, falhando em proporcionar as devidas rupturas e interrupções dos mesmos conforme salientam teóricos de LC, uma vez que, muitas das reflexões acabaram se baseando no senso comum ou na consciência ingênua das quais fala Menezes de Souza (2011a e b). Nesse sentido, as práticas de leitura poderiam ter expandido mais os horizontes dos aprendizes se os mesmos tivessem sido mais estimulados ou, se não tivessem resistido ao debate e buscassem se emancipar por meio dele conforme sugere Ricouer (1990) acima ao pontuar que o leitor precisa estar aberto e buscar a emancipação de sua condição primária por práticas de leitura que provoquem a fusão dos horizontes, promovendo a emergência de subjetividades.

Na aula seguinte, PR fez uso de vídeos por ele selecionados que também abordavam a temática. O primeiro vídeo foi brevemente apresentado pelo professor, mas, ao exibi-lo, o computador travou e com isso o professor optou por narrá-lo, pedindo para os alunos identificarem os estereótipos que nele apareciam, sem ter influenciado o debate e o aprofundamento da questão. No segundo vídeo também não houve debate e as perguntas de interpretação ou que poderiam servir como guia na compreensão do mesmo não foram expostas no quadro e nem copiadas pelos alunos. PR explicou fatos e passagens do vídeo, mas novamente não investiu na discussão. Por fim, o terceiro vídeo apresentava um trecho de um episódio dos *Simpsons* no Brasil, repleto de estereótipos, novamente, pouco explorados pelo pouco aprofundamento da discussão e pela ausência de rupturas observadas. Talvez a instabilidade da ferramenta digital aliada ao pouco tempo

para o desenvolvimento de novas significações, aliada à pouca sistematicidade na escolha de procedimentos que auxiliassem aprendizes a desconstruir e ressignificar suas visões e aquelas apresentadas pelos vídeos, bem como pelos textos da aula anterior, os aprendizes da Turma 12 pudessem ter se engajado em práticas de leitura mais críticas e que, por sua vez, poderiam pavimentar o caminho para a ruptura e a emancipação dos sentidos e dos discursos preconceituosos aos quais estavam sendo expostos.

Buscando um maior e mais profundo entendimento de como essas aulas e textos estavam sendo compreendidos e, portanto, influenciando processos de subjetificação dos aprendizes da Turma 12, uma vez que as dinâmicas de sala de aula pareciam insuficientes ou pouco significativas na desconstrução e ressignificação dos sentidos referentes aos estereótipos e ao preconceito, novas conversas foram realizadas com, novamente, aprendizes que se voluntariavam a participar desses momentos de interação fora da sala de aula. Muitas das falas registradas mostravam que a temática estava sendo bem aceita e se mostrava relevante e engajadora, influenciando a tomada de consciência acerca do assunto conforme mostra o registro abaixo

P: Vamos lá meninas, o que vocês têm achado do trabalho com o tema 'estereótipo'? Vocês acham que tem acrescentado? Como acham que esse trabalho tem mudado a vida de vocês fora e dentro da escola? Alguém já parou pra pensar?

Bia: Bom, eu acho que ele joga... agora com o que ele mostrou joga bem na nossa cara... a gente já sabia, só que falar é sempre mais difícil, assim, meio que de aceitar... é verdade o que ele está falando... deu pra entender mais ou menos??

P: Ele que você diz é o professor ou os vídeos, os textos?

Bia: os vídeos, as pesquisas...

P: isso

Bia: a gente já sabia que isso é real, só que falar pra gente, assim, essas coisas tornam tudo mais real, assim... ah, isso é verdade, isso acontece mesmo...

P: você se enxerga, você se vê nesses textos? Nessa realidade que os textos mostram?

Bia: não... entendeu... é só uma imagem mesmo...

P: mas ela existe...

Bia: ela existe, mas... sei lá, é mais imagem do que real

Rafmaf: tipo... não é tão frequente quanto eles pensam... é mais ou menos de vez em quando que isso acontece... tipo Carnaval, não é sempre que tem Carnaval no Brasil...

A tomada de consciência por parte das alunas acima é seguida de uma fala que busca negar a presença do estereótipo na sociedade enquanto uma realidade estável, e que, portanto, não precisa ser mudada. Talvez, as alunas Bia e Rafmaf estivessem pensando somente nas práticas discursivas associadas a preconceitos aos quais os brasileiros são “vítimas” ou, os quais, pela pouca consciência de sua natureza social, opressora e excludente, acabam por não encarar, questionar, ou desconstruir, reproduzindo-os sem compreender que estão a fazê-lo. A exemplo disso, Bia, apesar de se mostrar consciente da presença dos estereótipos em muitas práticas sociais, não se enxergava nelas, chegando a negá-las dizendo que “é mais imagem do que real”. Talvez estivesse se referindo ao fato de que tais características representam algo que para ela não existia exatamente daquela maneira, mas, acabou se contradizendo ao afirmar que “a gente já sabia que isso é real, só que falar pra gente, assim, essas coisas tornam tudo mais real, assim... ah, isso é verdade, isso acontece mesmo...”. Rafmaf, por sua vez, preferiu acreditar que como alguns dos estereótipos estavam associados ao Carnaval e, como o Carnaval não acontece o ano todo, não seria possível generalizar sempre, demonstrando seu cuidado com a

generalização e sua crítica a ela, mas, ainda negando a frequência com que julgam e a naturalidade com a qual os estereótipos são comumente tratados. Tais atitudes podem estar a refletir também características referentes ao caráter complexo e contraditório da subjetividade humana, que, segundo Morin (2000) acabou sendo simplificada e reduzida pela Ciência Moderna, que, com a especialização, a separação e a acumulação dos conteúdos e saberes acabou influenciando objetivamente entendimentos acerca da complexidade do ser humano. Ademais, os sentidos da coletividade e do pertencimento a Discursos e a teias de sentidos que constroem a realidade parecem bastante distantes dos entendimentos que as alunas demonstram estar construindo acerca da natureza social das narrativas e da linguagem que expressa e constrói a realidade, impactando também na constituição de sujeitos e de práticas sociais conforme tem-se discutido nesse estudo. Assim, as alunas conseguiram enxergar o problema muito embora não conseguissem se enxergar como parte dele, como reprodutoras das desigualdades e dos julgamentos expostos durante as aulas.

Sigo na conversa perguntando se o tema discutido nas aulas estava influenciado suas reflexões acerca da questão do preconceito e percebo certa dificuldade por parte das alunas de verbalizarem suas ideias. Pergunto então se já haviam se sentido vítimas de preconceito, extrapolando a noção dos estereótipos debatidos e legitimados em torno das culturas brasileira e norte-americana e trazendo-a para o cotidiano mais imediato das alunas, e, todas responderam que sim, o que, todavia, não soou como novidade. O que, de fato, chamou a atenção foi a maneira como as alunas retrataram tais práticas, ou melhor, o conteúdo das formas de preconceito narradas por elas, conforme se lê abaixo:

P: Vocês têm parado pra pensar na questão do preconceito?

Silêncio

P: ... porque o tema do estereótipo fala de preconceito, não é? De uma imagem que é construída e que rotula uma cultura, um povo,

um grupo, uma pessoa... Vocês concordam? Já tinham parado pra pensar nisso? O que que tem surgido aí na cabeça de vocês?

Silêncio (13 segundos se passam, ninguém se manifesta)

P: Vocês já se sentiram vítimas de preconceito? De qualquer forma, não é exatamente o preconceito que a gente está falando sobre o estereótipo associado ao brasileiro e ao americano, não... vocês já se sentiram vítimas de preconceito?

Lety: sim

Bia: sim

P: então vamos lá, cada uma fala um pouquinho do preconceito específico ou da situação específica que fez você se sentir vitima de preconceito...

(7 segundos se passam)

P: Qualquer coisa!

D: eu sou magra, eu sou muito magra, então, é... como eles colocam a mulher brasileira como "gostosa", então falam que a D (menina que fala aqui) não é brasileira porque ela é seca... risos

P: ahnn

D: risos... isso é, assim, uma forma de preconceito... eu não acho legal mas eu relevo, né... porque se você for levar tudo em consideração ... mas isso é muito, muito ruim

Rafmaf: fora do Brasil você ouviu falar que as brasileiras têm peitão, daí te olha e vê que você não tem... risos...

D: então você nasceu no lugar errado... é assim!

P: ok, quem mais?

Lety: por me chamarem de Olívia Palito...

P: ih, eu também! Risos

Lety: eu tinha mania de sentar assim (demonstra com as próprias pernas), mas eu virava as pernas todinhas assim... rodava... ai, todo mundo ficava me chamando de Olívia Palito...

D: É isso mesmo! Nossa, você de frente é magra, de lado não da nem pra ver... risos

Lety: é horrível...

[...]

Rafmaf: meu preconceito era do cabelo enrolado... eu tinha cabelo muito enrolado e era muito alta, então, as pessoas tinham costume de me chamar de bruxinha... por que me chamavam de bruxinha? Isso era horrível, era muito chato...

Nota-se pela interação acima que a natureza do preconceito nela narrado se atrela ao discurso dos padrões de beleza e da “ditadura” por eles imposta uma vez que as alunas se mostravam incomodadas e vitimadas por olhares e conceitos que fundamentam hoje critérios de beleza e de estética distantes de suas condições físicas uma vez que não se encaixavam em tais padrões ou conceitos. Assim, percebe-se que o debate em torno dos estereótipos e as questões levantadas durante a conversa fizeram, sim, as alunas se perceberem enquanto sujeitos que pareciam sofrer com a opressão causada por tais discursos e imaginários, que, por sua vez, também poderiam ser debatidos e desconstruídos por práticas de leitura, e conseqüentemente, pelo letramento crítico. Depreende-se ainda que as alunas participantes dessa interação eram estudantes de escola pública, de classe social pouco favorecida, e com exceção de Bia, as outras três, B., Lety e Rafmaf, eram meninas negras. Ainda assim, pareciam não se incomodar com

preconceitos de natureza racial ou de classe social, denunciando uma certa superficialidade em suas questões, talvez, causadas pela naturalização dos discursos em torno de julgamentos dessas naturezas. Confesso que ao levantar esse tipo de questionamento, pensei que as narrativas girariam em torno dessas problemáticas (de raça e classe social), denunciando, por outro lado, preconceitos ou leituras parciais e tendenciosas de minha parte. No entanto, ainda penso que, da forma como os debates estavam sendo conduzidos em sala, com o pouco aprofundamento observado nas leituras e reflexões nela empreendidos, pouco avanço crítico pode ter ocorrido nas interpretações e nos sentidos nela construídos. Assim, apesar de perceber o valor da reflexão individual também como forma de proporcionar rupturas e transformações na subjetividade e na construção identitária de sujeitos, penso que somente por meio da consciência crítica pautada em valores éticos, pelo exercício de alteridade e pela desconstrução de discursos que reforçam o papel da coletividade e relações de poder desiguais e opressoras é que a “interrupção” de modelos como os descritos acima pode acontecer.

Ressalta-se ainda que a interação acima não aconteceu de forma espontânea, e que, apesar de estarem discutindo os estereótipos e preconceitos, foi preciso trazer a questão para mais perto dos cotidianos das alunas, de forma a ajudá-las a superar a sensação de insegurança, ou o distanciamento que transpareceu no momento em que a primeira pergunta sobre suas experiências enquanto vítimas de preconceito foi colocada. Interpreto esse silêncio não mais como resistência uma vez que as alunas participantes da conversa haviam se voluntariado para ela, mas sim, como demonstrações de incerteza ou da dificuldade de formar opiniões a partir dos sentidos “globais” que estavam sendo debatidos em sala de aula. Assim, apesar dos debates em sala terem sido construtivos e relevantes na ressignificação dos conceitos nela abordados, aparentemente, vê-se que tais conceitos referiam-se na maior parte do tempo a contextos, e mais ainda, a sujeitos distantes das vivências e dos repertórios culturais dos aprendizes,

e que, por não terem sido debatidos de forma crítica e situada sócio-historicamente, ou explorados pelo acesso aos capitais simbólicos trazidos pelos alunos para a sala de aula, não chegaram a ser apropriados localmente pelas alunas supracitadas, e, talvez, por muitos dos aprendizes da Turma 12. Por fim, ressalto que se o exercício crítico desenvolvido em sala de aula não estimula a desconstrução e a ressignificação dos sentidos opressores reforçados por discursos como os dos estereótipos e do preconceito nela debatidos, não se pode esperar que alunos se sintam seguros o suficiente para se expressarem de maneira emancipada e crítica, exercitando sua capacidade de agência pela emergência de suas subjetividades, e, portanto, de suas vozes, ressoando as prerrogativas que a noção de investimento debatida acima considera como relevantes para o engajamento discursivo e a reconstrução identitária por meio do trabalho com as subjetividades (NORTON, 2010, 2011, 2013, 2015).

Seguirei apresentando novos dados, que, por sua vez, representam o final da trajetória planejada pela intervenção pela construção e apresentação de vídeos produzidos, em grupos, pelos alunos da Turma 12. Essa tarefa tinha como objetivo proporcioná-los a oportunidade de expressarem suas opiniões e visões sobre a temática estudada e, também, oferecer-lhes a possibilidade de produzirem um texto menos acadêmico e mais dinâmico, alinhando-se aos seus interesses e práticas sociais de escrita e leitura digital uma vez que, enquanto adolescentes, muitos aprendizes da era global e digital têm crescentemente adotado mecanismos similares de comunicação e expressão de seus interesses, e portanto, de suas subjetividades e identidades. Assim, a proposta em tela buscava também desenvolver práticas de letramentos múltiplas, abrindo-se às produções textuais em gêneros variados que, por sua vez, deveriam ser apresentados em formato de vídeos.

3.3.3 Coletividade e agência

Antes de apresentar e debater os dados referentes ao período final da intervenção, retomo algumas observações feitas durante as aulas que antecederam a apresentação dos vídeos notando que em nenhuma das aulas observadas nesse período foram observados casos ou situações de alunos manifestando dúvidas ou incertezas acerca do que estariam planejando ou de como produzir e gravar seus vídeos em seus grupos de trabalho. Assim, sem dúvidas aparentes e quase nove semanas após o início da implementação da proposta, ultrapassando o tempo inicialmente estimado para sua execução (de 6-7 semanas), os vídeos foram apresentados.

No primeiro dia planejado para a apresentação, a aula inicia com um atraso de 10 minutos. O professor levou algum tempo para ligar o equipamento e baixar os vídeos para seu notebook, e ainda assim, o projetor não funcionou e o professor precisou providenciar outros recursos para dar andamento à exibição dos vídeos, o que fez os alunos conversarem e se dispersarem. Apesar de ter conseguido outro equipamento, a imagem projetada era totalmente azul, distorcendo as imagens construídas pelos alunos e, assim, a aula não acontece. Na aula seguinte, percebi que o professor novamente demorou a organizar a sala e os aparelhos necessários para exibí-los. Alguns alunos não apresentaram seus trabalhos porque um dos componentes do grupo estava ausente. Somente dois grupos apresentam seus vídeos, e além disso, havia somente 15 alunos em sala. O primeiro grupo, de 5 alunos, apresentou um vídeo sobre *bullying*, e, apesar de terem elaborado roteiro e argumento claros, não fizeram uso do inglês, conforme exigido nas orientações dadas pelo professor. O vídeo não debateu a questão explicitamente, não a criticou, somente a expôs por meio de uma situação em que era possível, sim, notar que se tratava de conflitos associados a questões de preconceito.

O segundo grupo presente à aula não apresentou seu trabalho, o que muito me espantou por se tratar do grupo de Lety, aluna participativa nas aulas e nas conversas extraclasse que tivemos durante o estudo. O terceiro grupo, de 6 (!) alunos, apresentou um bom vídeo, com argumento versando sobre “Expectativas x Realidade”, onde o estereótipo era apresentado como a expectativa ao passo que a realidade mostrava que ela nem sempre se aplicava na prática. Usaram pouco inglês, somente para os termos *Expectation x Reality*, mas debateram a questão de forma implícita e pareceram ter se engajado na tarefa. Nesse trabalho, foi possível perceber o olhar crítico dos alunos debatendo noções de verdades e discursos estáveis e homogêneos, que por sua vez, carecem de ressignificações e desconstruções, alinhando-se à proposta do LC enquanto proposta epistemológica educacional que propõe a leitura da palavra-mundo e sua articulação com os cotidianos e as ações críticas e responsáveis de seus sujeitos pelo exercício de agência e por sua natureza emancipatória. Mais ainda, a verdade dos argumentos e das visões defendidas pelos estereótipos foi, de certa maneira, enfraquecida conforme sugere Duboc (2015) ao referir-se ao conceito de “pensamento fraco” de Vattimo (1987), ainda que tal verdade não tenha sido explorada de maneira situada pelas dinâmicas da sala de aula que promoveram os debates acerca do tema, falhando, portanto, em entendê-la como produto da história e da coletividade, ou como construções sociais baseadas na natureza subjetiva da linguagem e de seus usuários.

Ao final da experiência pedi aos alunos que respondessem questões relacionadas ao processo de intervenção e ao seu envolvimento com o mesmo. Por meio desse instrumento foi possível ter acesso às opiniões de 15 alunos da Turma 12 que haviam participado no processo pois os mesmos relataram suas impressões em torno do que haviam gostado, desgostado, e aprendido com as dinâmicas empreendidas. Em geral, mostraram-se satisfeitos com as aulas, as leituras, demonstrando, também, entendimentos acerca do conhecimento nelas trabalhado, expressando-se com frases do tipo

“estereótipos não são realidade”, “Estereótipos estão em tudo”, “em qualquer coisa você encontra estereótipos”, “estereótipos são só estereótipos e não realidade”, etc.. Alguns relataram estarem mais conscientes de que reproduzem estereótipos e preconceitos mesmo concordando que tais práticas são negativas e que precisam ser mudadas; outros mencionaram a contradição entre mitos e verdades e a necessidade de se questionar conhecimentos e opiniões estáveis “Aprendi que nem tudo que parece é exatamente como é”, ou, “nem tudo é o que parece ser”. Uma aluna relata ter aprendido mais “sobre o que os americanos pensam de nós” e outra fala que “não é bom ser visto de maneira errada por outras culturas”. Enfim, percebe-se que a experiência foi construtiva, mesmo não tendo sido aprofundada e debatida em torno das origens de tais visões e discursos ou de como tais visões podem, apesar de parciais, implicar na constituição de identidades sociais estáveis, pouco críticas e pouco conscientes do papel da subjetividade e da capacidade de ressignificação e desconstrução das mesmas por meio de ações engendradas por práticas de letramentos e pela consciência da linguagem como constituidora de desigualdades e, ao mesmo tempo, como possibilidade de ruptura conforme apontam os teóricos do LC referenciados acima. Ressalto como positivo o fato de algumas alunas terem se percebido na pluralidade, muito embora essa percepção não tenha chegado a estimular a capacidade de agência (JORDÃO, 2014; ARENDT, 2014; BIESTA, 2013) de muitos alunos da Turma 12 conforme mostraram as apresentações e, por outro lado, a grande resistência a ela.

Considerando a agência como meio pelo qual a desconstrução e a ressignificação podem ser alcançadas conforme o debate sobre LC acima também mostrou, bem como horizonte a ser buscado pela transformação de sujeitos e de seus contextos sociais, a pouca capacidade de muitos alunos da Turma 12 de construir seus argumentos e expressá-los por meio do vídeo impôs-se como uma realidade a ser analisada nas linhas que seguem. Emergindo dos registros e das observações aqui já apresentados, bem como pelas respostas às questões

elencadas pelo questionário aplicado ao final do processo interventivo, o trabalho em grupo, suas dinâmicas e seus sentidos se constituíram como uma “nova” problemática que traz à tona a necessidade de reflexões críticas e de ressignificações também pautadas no debate sobre o LC uma vez que a mesma implica em entendimentos acerca das noções de coletividade e responsabilidade já mencionadas nesse trabalho.

Retomando, portanto, a questão que trouxe à tona tais percepções (para além das observações e registros aqui já expostos), quando perguntados sobre como avaliariam o trabalho em grupo em função da produção e apresentação dos vídeos, bem como dos outros momentos da intervenção em que os mesmos eram reunidos para desenvolverem as tarefas de pesquisa, tradução, leitura e interpretação em sala e no laboratório, as respostas, em maioria, não foram surpreendentes. Assim, muitos alunos da Turma 12 se queixaram de suas (próprias) formas de desenvolvimento do trabalho em seus grupos, mencionando a falta de ou a pouca organização (Ingrid e Wendy); a pouca participação e o desinteresse de muitos durante as tarefas e a produção do vídeo (Tamires, João Paulo, Lety, Rafaela, Rayan, Suzana), e a falta de responsabilidade e comprometimento dos participantes dos grupos (Isabela, Ingrid, Jessica).

Analisando as respostas sobre a experiência no que tange o uso de tecnologia, percebe-se que grande parte dos alunos a avaliaram positivamente; a dificuldade em usar o editor de vídeos foi, entretanto, mencionada por duas alunas (Lety e Isabela). Conclui-se, portanto, que a dificuldade maior não foi imposta pelo uso de novas ferramentas ou mídias, mas, sim, pela pouca capacidade de muitos alunos e grupos atuarem em colaboração, percebendo-se na coletividade e agindo dentro dela, superando os conflitos, o desinteresse, o desengajamento e a individualidade. O trabalho em grupo, idealizado à princípio como possibilidade de promover maior engajamento dos aprendizes com as tarefas propostas pela intervenção, acabou sendo compreendido por muitos alunos como um dificultador no processo, expondo a

dificuldade de agência por parte dos mesmos que, nem pela divisão de responsabilidades e pela responsabilidade compartilhada conseguiram agir com ou por meio de seus grupos. Culpam os colegas que não se responsabilizam, mas também não assumem a responsabilidade individual; não agem em conjunto porque não conseguem agir individualmente, ou, porque não se percebem na coletividade e na complexidade dessas relações e de sua própria constituição. Culpam o grupo, mas não se veem nele, mostrando-se incapazes de resolver os conflitos que emergem pela pouca participação, pela falta de disponibilidade, integração e comunicação entre seus membros.

Retomo, portanto, alguns fundamentos da proposta do LC a fim de prosseguir com a análise das respostas e atitudes referentes ao engajamento dos alunos em seus grupos, entendendo que tamanha dificuldade em engajar-se e em assumir a responsabilidade pelo trabalho e pela organização do grupo pode se dar pela incapacidade desses sujeitos de se perceberem enquanto parte de uma coletividade da qual não podem escapar, ao mesmo tempo em que também necessitam dela para desempenharem seus papéis na sociedade construindo-se identitariamente. Disso fala Menezes de Souza (2011b) quando relaciona tal incapacidade a modelos de leitura trabalhados na escola que, por sua vez, não conseguem estimular a reflexão crítica de modo a fazer seus sujeitos se compreenderem na complexidade das relações e das teias de sentidos construídas socialmente, falhando na compreensão da leitura do mundo e de seus sujeitos pela leitura das palavras. Assim, retomando o raciocínio do autor, por não se perceberem numa teia ou em redes de significados, e por também não compreenderem a origem de seus preconceitos e saberes, não se percebem tampouco capazes de romper com tais discursos e menos ainda de aceitarem sua responsabilidade sobre eles. Pensando no trabalho em grupo e na responsabilidade de cada sujeito nele envolvido, os alunos que dele se queixaram não conseguiram agir dentro e nem fora dele porque, embora as práticas de leitura empreendidas na sala de aula tenham chegado a expor questões conflituosas, tais visões e conflitos

não chegaram a ser compreendidos na sua origem, e talvez por isso, não tenham sido ressignificados por novas ações, ou, por ações transformadoras da realidade apresentada em sala.

Assim, a concepção de sujeito “potencialmente agente e participativo na sociedade” (JORDÃO, 2014), ou do “cidadão participativo” definido por Mattos (2015) e almejado pelo LC, capaz de se perceber na sociedade pelos sentidos que constrói e pela desconstrução e reconstrução de conhecimentos, formas de pensar e de ser, pautadas na reflexão crítica na qual se engajariam a partir dos textos e das interações nas quais participam, não corresponde à grande parte dos sujeitos da Turma 12, uma vez que os mesmos, quando incitados a produzirem e expressarem novos sentidos para a temática estudada, não se engajaram nessas ações, falhando em agir no mundo pelos sentidos que poderiam ter construído, demonstrando-se sujeitos passivos e alheios a seus papéis em seus grupos de trabalho, na sala de aula, e portanto, na sociedade a despeito do que as teorias do LC debatidas acima não cansam de mostrar. Não conseguiram, portanto, fazer sentido do texto que o desengajamento constatado nos grupos comunicava, por não saberem construir sentidos críticos e transformadores da realidade complexa na qual estavam (e ainda estão) inseridos.

Entendo, portanto, que o maior desafio do LC seja promover a consciência crítica da linguagem e dos textos que circulam na escola e fora dela como práticas de engajamento com a realidade e a complexidade do mundo e das relações entre seus sujeitos, especialmente em se tratando da sala de aula de língua inglesa, que, por tradição não costuma explorar o entendimento de que a língua representa muito mais do que as estruturas abstratas e as funções comunicativas por meio das quais seu ensino muitas vezes se dá. Para além de concepções de linguagem, mas sem desmerecê-las, acrescento a esse desafio a ruptura com modelos tradicionais de ensino pautados em práticas de transmissão de conhecimentos que, segundo Freire (1987) “terminam por desconhecer os homens como seres históricos”,

não reconhecendo-os “como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (FREIRE 1987, p. 72). Ao silenciarem suas vozes pela não apresentação de seus vídeos, os aprendizes da Turma 12 denunciam, além de sua pouca capacidade de ação e negociação dos conflitos causados pelo pouco engajamento de seus grupos, sua incapacidade de perceberem-se como responsáveis pelos discursos opressores, parciais e hegemônicos que continuarão a circular na sociedade. Decorrente disso, sua pouca habilidade em se perceberem como sujeitos históricos e imersos em tais sentidos e incapazes de ressignificá-los acaba por distanciá-los do entendimento de que pertencem a eles, acabando por reproduzi-los ao passo em que poderiam estar combatendo-os pois, segundo Menezes de Souza “cada ‘eu’ nasce de um conjunto coletivo complexo e interconectado de comunidades do qual se destaca; ao mesmo tempo em que o pertencimento a conjuntos diferentes de comunidades diferencia um ‘eu’ de outro ‘eu’ – gerando individualidades aparentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 134).

Depreende-se dessa afirmação que a questão da pluralidade e da complexidade inerentes à subjetividade humana e individual também se impõem como questões basilares nas propostas de LC que, por sua vez, também precisam ser encaradas pela educação contemporânea conforme já exposto acima. Nesse sentido, a educação precisa romper com noções de harmonia e convivência pacífica como a norma, entendendo as relações humanas como sempre conflituosas uma vez que subjetividades diversas estarão sempre em contato. Os conflitos emergentes das interações pouco harmônicas entre os membros dos grupos que fracassaram na execução da tarefa do vídeo poderiam, portanto, ter sido debatidos e encarados, reforçando noções de responsabilidade e ética para com seus membros e também com o professor, que, por sua vez, também era responsável pelos conflitos mal resolvidos, demonstrando, mais uma vez, a complexidade e a interdependência das relações entre os sujeitos da Turma 12. Nesse sentido, Zacchi (2014, p. 157) pontua que “Conceber a formação de

professores de língua estrangeira a partir dos novos letramentos implica, portanto, a preparação de profissionais para contextos de ensino múltiplos e incertos”, reforçando os argumentos levantados por Biesta (2013) e Todd (2009) apresentados na introdução desse estudo, uma vez que a educação subjetificadora não deve se pautar em resultados previsíveis e estáveis por estar mais interessada na emergência de subjetividades traduzidas por vozes representativas de valores de democracia, justiça e ética. Vozes essas que podem emergir por práticas de letramentos críticos que engajem aprendizes na transformação social por acordos e desacordos, encontros e desencontros emergentes do uso da linguagem e da relação crítica com a mesma.

Junto com Biesta (2011), entendo que a educação deve, portanto, ser responsável pela manutenção do espaço democrático, com valores de respeito e ética que possam garantir, minimamente, que as ações de sujeitos plurais e complexos convivam em harmonia e tenham a liberdade de emergir, podendo sempre ser criticadas e resignificadas pela própria natureza da subjetividade. Assim, os desacordos emergentes pelas interações (ou pela falta delas) entre os grupos deveriam ter sido encarados e compreendidos enquanto parte de um contexto maior, a sala de aula, que, por sua vez, sob o comando de seu mestre, poderia ter encarado esse debate acerca da coletividade e dos conflitos oriundos dela em oposição às formas de resistência sempre tão presentes durante esse estudo, fazendo, conforme Freire (1987) sugere, com que se percebam na reflexão e na ação, refazendo-se ao mesmo tempo em que refazem a realidade à sua volta “Educador e educandos [...], co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 56).

Assim, mesmo tendo buscado engajar os aprendizes da Turma 12 por meio de leituras que representassem um pouco de seus cotidianos e que expandissem práticas e interações entre professor e alunos –

conforme sugerem Kalantzis e Cope (2008) ao defenderem uma educação mais engajadora e acolhedora de conhecimentos e subjetividades trazidos pelos alunos para a sala de aula – nota-se que, na prática, essa dinâmica não funcionou bem. Pelos dados debatidos acima, nota-se também que somente incluir ou adaptar novas práticas a um contexto onde a resistência é grande por muitos outros motivos (pouca infraestrutura, pouca valorização da disciplina, o discurso do fracasso), alguns deles já debatidos nesse estudo, pode não bastar para que aprendizes da escola pública busquem se emancipar e agir em seus contextos e cotidianos. Assim, as subjetividades inconformistas das quais fala Sousa Santos (2007) e nas quais qualquer proposta de educação crítica precisa se pautar, podem indicar formas múltiplas de resistência ou de ação, formas essas que muitas vezes podem não corresponder aos resultados que, inevitavelmente, esperamos alcançar.

Mas a que essa pesquisa se propõe mesmo?

4

**O sujeito
pesquisador
e sua subjetividade
emergente**



(QUINO, 2003)

A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência das leis do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.

(HANNAH ARENDT, 2014, p. 9-10)

Esse capítulo tem como objetivo discorrer sobre o processo subjetificador desta autora, emergente no desenrolar dessa pesquisa durante todas as suas fases e diretamente relacionado à interação e à colaboração entre mim e os sujeitos aqui analisados pelas ações educativas nas quais todos se engajaram de alguma forma. Resgato brevemente a concepção de pesquisa-ação colaborativa pelo entendimento de Duboc (2015, p. 16) quando a define como forma de recusa ao rigor e ao controle dos métodos tradicionais de pesquisa, confrontando o consenso, “o que é familiar, o previsível e o estável, tornando-se, ela mesma, uma prática pós-moderna”, fortalecendo e corroborando os argumentos aqui levantados acerca do fenômeno da subjetificação e da práxis acadêmico-científica. A autora enfatiza o termo (co)laborar explorando sua acepção da partilha, do trabalho co-construído, da experimentação de inquietações, dúvidas, problemas e caminhos entre pesquisador e participante, ambos colaboradores engajados na práxis

científica e pedagógica, o que, portanto, emerge de e faz emergir subjetividades múltiplas pelas ações, discursos e reflexões observados durante esse estudo e qualquer outro dessa natureza. Nesse sentido Pimenta (2005) ressalta que a pesquisa-ação pode conduzir à transformação de práticas de pesquisa e de ensino pela natureza subjetificadora da ação colaborativa, especialmente quando conduzida de forma questionadora e crítica, atenta à complexidade e aberta à subjetividade dos sujeitos nela envolvidos. É, portanto, sob esses entendimentos que a análise que segue discorrerá, ressaltando a imprevisibilidade, a situacionalidade, os confrontos e as dúvidas acerca dessa trajetória e dos sentidos construídos por meio dela.

Retomando, portanto, a noção de complexidade do sujeito sociológico ao qual se faz referência nos capítulos acima (MORIN, 2010; HALL, 2011, 2012; SILVA, 2012; NORTON, 2011, 2013, 2015), Todd (2009) destaca a natureza imperfeita do ser humano, que, por anos, tem sido tomada pela educação como base para pedagogias que buscam civilizar e socializar buscando assim erradicar as imperfeições e a pluralidade de indivíduos uma vez que geralmente são essas as causas comumente atribuídas à violência e a conflitos, de toda ordem – incluo aqui a resistência debatida acima como uma dessas formas de conflito. A autora argumenta a favor de uma educação responsável, justa e democrática que ensine a liberdade não somente como um conteúdo curricular conforme já mencionado na Introdução desse trabalho, mas como práticas que requerem tomada de decisões e ações, corroborando o debate sobre subjetificação aqui empreendido fundado prioritariamente nos argumentos de Biesta (2010, 2011, 2013, 2014, 2015), que, por sua vez, critica a educação que tem como objetivo primeiro formar cidadãos capazes de se ajustarem e se capacitarem para o capitalismo global sem se preocupar com a formação do ser humano e de sua identidade complexa e contraditória de forma a transcender esse discurso. Nesse sentido Biesta (2014) argumenta contra o ideal humanista também criticado por Todd (2009) uma vez que, para o filósofo, promover a educação pelos fundamentos do Humanismo é

investir, prioritariamente, na dimensão da socialização (BIESTA, 2014), prevendo a inserção de indivíduos em funcionamentos e tradições que prescrevem o que deve ser humano por visões essencialistas que, supostamente, 'merecem' ser cultivadas, excluindo-se com isso o caráter da pluralidade e da desidentificação a tais ordens, bem como a possibilidade de agência pela não aceitação e emancipação das mesmas

[subjetificação] não diz respeito à inserção de "novatos" em ordens já existentes, mas, a formas de vida que incitam a independência de tais ordens, formas de vida nas quais o indivíduo não é somente um exemplar de uma espécie de ordem maior. Se toda e qualquer educação contribui para a subjetificação, isso é questionável[...] 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).

Todd (2009) reconhece o conflito e o dissenso como essenciais a qualquer projeto educacional uma vez que sem eles não é possível reconhecer diferenças e tampouco a pluralidade inerente a qualquer relação ou contexto social, e portanto, a qualquer entendimento sobre a subjetividade humana. Nesse sentido, a autora, assim como Biesta acima, recorre a Arendt quando fala da responsabilidade que professores têm de inserirem novatos (aprendizes) num mundo já velho, cujos agenciamentos devem sempre estar pautados em uma atitude reflexiva e questionadora do teor de ações, discursos e conhecimentos, enfatizando que a prática docente está sempre implicada nos arranjos sociais, nos cotidianos e nos discursos que adentram a sala de aula, pelo acordo ou pelo desacordo. Assim, não parece ser plausível, segundo Todd (2009) que a subjetividade do professor permaneça velada ou ocultada, ou que suas rotinas e procedimentos mascarem conflitos dentro e fora da sala de aula influenciando assim a possibilidade de emergência de subjetividades. Nesse sentido, afirma junto

com Biesta (2014) a necessidade de uma abertura infinita para que seja possível lidar com a diversidade dentro da sala de aula bem como fora dela. Para além da subjetividade do professor, e entendendo a atividade acadêmico-científica enquanto processo educacional e práxis alimentada por teorias e reflexões situadas sócio-historicamente, entendo ser relevante às análises conduzidas nesse estudo debater a subjetividade da pesquisadora que aqui escreve e, que, portanto, emerge junto da interpretação dos eventos narrados acima e de sua natureza também complexa.

Tendo sido educada em contextos de ensino formais primordialmente tradicionais (incluindo o contexto acadêmico no qual me formei professora de inglês), bem como nascido em um lar bastante rígido e convencional, e ainda, sem grandes dificuldades de me adaptar aos mesmos, confesso ter encontrado, inicialmente, certa dificuldade em compreender as teorias debatidas acima uma vez que a criticidade nunca foi, de fato, exercitada ou demandada de minha parte, talvez, ousar dizer, por nunca ter me percebido excluída dos contextos sociais dos quais fiz e faço parte, corroborando, de alguma maneira, o questionamento de Luke (2004) quando fala de uma possível relação entre vivências pessoais e a necessidade do exercício da criticidade. Destarte, o processo de compreensão e emergência de ideais e práticas subjetificadoras, e portanto, críticas, apesar de recentemente iniciado em minha trajetória, se impôs como desafio não somente para que eu pudesse compreender e propor novas perspectivas e novos sentidos para a educação formal de línguas, na qual atuo e acredito, apesar dos enormes desafios já relatados acima. Para além da sala de aula, a educação crítica e subjetificadora tem sido apoio para sobreviver e resistir aos constantes embates e conflitos que hoje, mais do que nunca, percebo serem causados por nossa pouca capacidade de lidar com as diferenças e com a complexidade, dentro e fora da escola, ressoando o que Menezes de Souza (2011b) e Todd (2009) enfatizam em seus trabalhos.

Essa pesquisa representa, portanto, um percurso imprevisto uma vez que em princípio buscava compreender um pouco sobre o engajamento dos aprendizes pela comunicação em sala pelo uso de recursos semióticos diversos empregados pelo professor, desconsiderando-se a natureza subjetificadora do trabalho crítico com textos enquanto recursos primários e essenciais ao ensino de línguas estrangeiras, como se viu e se discutiu acima pelo viés do Letramento Crítico. A complexidade dos sujeitos aprendizes de línguas, constituídos pela linguagem, e a compreensão da mesma em sua natureza identitária também fez emergir entendimentos e interpretações acerca da noção de investimento debatida aqui pelo trabalho de Norton (1995, 2001, 2011, 2013, 2015), influenciando não somente a trajetória desse estudo, mas também, dessa pesquisadora e, conseqüentemente, de sua subjetividade.

Nesse sentido, volto ao debate sobre a complexidade, e portanto, sobre a incompletude do ser humano recorrendo mais uma vez a Freire (2011), entendendo-a como mola propulsora para a ação docente, para a tomada de decisões, para a ruptura e para a responsabilidade uma vez que “[...] a questão de identidades complexas não é apenas técnica, política, ou pedagógica; é também uma questão ética.” (FREIRE, 2011, p. 65). Seguindo essa lógica, a noção de emergência, segundo Menezes de Souza (2011b), constitui-se como pedra angular no trabalho com a complexidade dos sujeitos e do mundo contemporâneo, podendo justificar também o percurso subjetivo descrito acima no qual essa pesquisa se inscreve. O autor recorre à metáfora do rizoma de Deleuze e Gattari para defender uma postura ética por parte do professor, e inclui aqui o sujeito pesquisador, ao lidar com as diferenças e a pluralidade presentes na sala de aula ou em qualquer contexto de pesquisa qualitativa, interpretativa e colaborativa, onde a imprevisibilidade da subjetificação demandará grande abertura que, por sua vez, poderá favorecer a emancipação de formas de pensar e de conceber a realidade e seus sujeitos pela dinâmica da práxis, naturalmente emergente e subjetificadora. Essa ética deve ser pautada na

responsabilidade que se assume enquanto sujeito crítico-reflexivo e, segundo o autor, emergirá das interpretações e dos sentidos construídos por meio das demandas que surgem decorrentes da complexidade das relações entre sujeitos e dos inúmeros conflitos presentes em qualquer processo educacional e/ou formativo

E é isso que precisamos compreender: a complexidade do mundo de hoje não está lá fora, está aqui dentro de cada um de nós [...]. Se conseguirmos entender essas complexidades e como elas nos constituem, poderemos compreender como elas constituem nossas comunidades, as comunidades de nossos aprendizes, as comunidades que produzem novas formas de saber, e aí sim poderemos pensar em como essa relação vai afetar nossa sala de aula, como tudo isso se reflete no processo de ensinar e aprender. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 285).

Menezes de Souza (2011b) também ressalta o papel da linguagem, ou melhor, das linguagens diversas que usamos para estabelecer o que chama de “interconectividade social”, constituída, por sua vez, pela tessitura de teias de comunicação complexas que as relações entre sujeitos também complexos compõem. Reafirmando que a responsabilidade e a ética devem pautar ações docentes, questiona “como é que nós vamos ensinar nossos aprendizes a lidar com essas diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, sem levar os nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência?” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 286), sugerindo, portanto, que pedagogias de Letramentos aliadas ao Letramento Crítico sejam um possível caminho, assim como busquei nesse estudo. Expando esse questionamento para a relação entre pesquisador e participantes/colaboradores, compreendendo-a também em torno da ética da pesquisa e das relações entre sujeitos imperfeitos e plurais, que, ao agirem e se exporem pela linguagem estarão sempre sujeitos às interpretações e ao olhar do outro, conforme discutirei nas linhas que seguem. Assim, a complexidade inerente às identidades e às práticas de ensinar e aprender dos participantes desse estudo, compreendida acima como “interconectividade social”,

não deixam de estar atreladas também à subjetividade e aos sentidos construídos pela pesquisadora, uma vez que tudo está ligado, conectado. Ou seja, a complexidade da qual falei e a qual expus em diversos momentos desse estudo representa não somente os sujeitos para os quais meu olhar se dirigiu, mas, sobretudo, representa minha subjetividade e ainda, como já revelado acima, minha trajetória acadêmica e pessoal, minha pouca ou insuficiente abertura para compreender e aceitar o outro em sua diferença e singularidade. Mais ainda, muitos dos sentidos construídos, debatidos e expostos nesse estudo, traduzidos em texto e em ações empreendidas junto aos seus participantes e colaboradores, também podem ser observados ou inferidos por uma certa omissão de minha parte, ou pela ausência de intervenção e orientação teórica e prática em momentos da trajetória colaborativa aqui explorada. Refiro-me a momentos em que as reflexões e a práxis não se aprofundaram ou pouco colaboraram para a ruptura de círculos interpretativos ou atitudes engessadas por parte dos sujeitos analisados, incluindo-me também nessa dinâmica enquanto sujeito pesquisador, conforme tratarei a seguir.

O diálogo com Levinas (1981, 1985) empreendido em Biesta (2013) trata da ética e da responsabilidade necessárias a processos de subjetificação, ou melhor, a relações em que a subjetividade é estruturada por meio de uma relação incondicionalmente designada com e para o outro, respectivamente. Entendo a atividade científico-colaborativa como bastante representativa dessa dinâmica uma vez que pesquisadores e colaboradores/participantes buscam na vivência e no saber do outro *insights* ou “respostas” para questões de seu interesse. Para Levinas (apud BIESTA, 2013) tais relações nos imputam responsabilidades que, ao assumirmos, estão a nos constituir como sujeitos únicos e aptos a atuar e agir sobre o mundo e os sujeitos à nossa volta. Sobretudo, Levinas pensa que sujeitos únicos são aqueles que em determinadas situações não poderiam ser substituídos por outros mas que, por suas características singulares, fazem com que sua subjetividade emergente seja acatada e apreciada “onde o que

importa é que eu seja eu e não outra pessoa” (BIESTA, 2013, p. 21). A ética subjacente a essas relações impede que a responsabilidade seja sempre entendida como recíproca pois, de acordo com Levinas “Eu sou responsável pelo outro sem esperar reciprocidade, mesmo que eu morresse por ela.” (LEVINAS, 1985, p. 98 apud BIESTA, 2013), e dessa forma, não podemos recusar a responsabilidade que nos é exclusivamente imposta quando “Eu sou eu na inteira medida em que eu sou responsável, um eu não-intercambiável” (LEVINAS 1985, p. 101 apud BIESTA, 2013). Entendo que ao convidar PR para colaborar com meu estudo, essa relação de responsabilidade emergiu naturalmente, mesmo que pautada em valores de reciprocidade que não condizem com o ideal de subjetificação exposto acima por Biesta (Cf. LEVINAS, 1985) uma vez que acreditávamos na troca de experiências que cada um de nós poderia alimentar: a pesquisadora buscando um lócus para compreender e ressignificar teorias e práticas às quais havia sido exposta e nas quais acreditava potencialmente, enquanto PR buscava novos entendimentos e novos caminhos para suas rotinas e sua formação profissional. Assim, cada um de nós se apresentava insubstituível ao outro, mesmo com agendas e interesses, comprometimento e envolvimento particulares, que, nem por isso, desmereciam nossa relação de reponsabilidade e de ética um para com o outro, ainda que, sem dúvida, tenham influenciado a colaboração e a transformação de nossas concepções e práticas de ensino e de pesquisa.

Todd (2009), também apoiada em Levinas, inscreve a subjetividade numa relação de sujeição entre as demandas do outro e as minhas, sendo a ‘bondade’ o encontro e o diálogo entre tais demandas e a ‘maldade’ a impossibilidade de diálogo e a recusa de aceitar o outro na sua condição. Assim, a autora diz que a humanidade deve ser cultivada tomando-se uma posição mais equivocada e menos assertiva – ou “enfraquecida” nos termos de Duboc (2015) – de que a mesma pode ser entendida como um ideal de bondade a ser alcançado pela educação formal, pautado também pela ciência moderna que, por sua vez, não deixou de influenciar as ciências humanas e a compreensão

do sujeito universal aqui já debatidos. Nesse mesmo tom e também apoiado em Levinas, Biesta (2014) defende que a humanidade não está somente dentro do homem e que por isso deve ser buscada ou trazida à tona, e mais ainda, que a desumanidade também inerente ao ser humano deve ser encarada na tentativa de erradicar noções e práticas normalizadoras e excludentes que não preveem a desidentificação com as mesmas, permitindo que aprendizes “mostrem quem são e quem desejam ser” e abrindo-se à subjetividade enquanto evento, emergente, e não enquanto essência. Assim, a responsabilidade da qual Menezes de Souza (2011 a; 2011 b) nos fala deve auxiliar-nos na aceitação dessas imperfeições, não de maneira passiva, mas sim, crítica e ética, buscando a compreensão de que a maldade do outro também me diz respeito e pode ser enfraquecida por leituras e práticas de letramentos críticos que possibilitem o acesso a sua origem, o redesenho e a ressignificação dessas imperfeições.

Assim, Biesta (2013, 2014) finaliza seu diálogo com Levinas pontuando a dinâmica do assujeitamento do ‘eu’ quando se deve agir com responsabilidade e ética para com o outro, estando, portanto, a subjetividade sempre sujeita aos desígnios que o outro nos imputa e que podemos (ou não) acatar, ou seja, ela é sempre contingente, emergente e relativa ao que o outro espera de minhas ações, e ao que também espero desse outro. Dessa forma, reafirma a subjetividade não como atributo(s) mas como eventos, eventos éticos e imprevisíveis, harmônicos ou conflituosos, que podem e devem ser contemplados pela educação formal uma vez que a dimensão da subjetificação almeja promover espaços para a ocorrência desses eventos, abrindo-se responsabilmente ao inesperado e ao risco

Para mantermos a educação aberta para o evento da subjetividade acontecer, devemos, é claro, aceitar o risco, porque quando deixamos a educação em aberto, qualquer coisa pode acontecer, qualquer coisa pode aparecer. Mas esse é, precisamente, o ponto central do argumento... de que é somente quando estamos dispostos a aceitar o risco que o evento da subjetividade tem alguma chance de acontecer. (BIESTA 2013, p. 23).

Diante do risco inerente à abertura à subjetividade conforme indica Biesta, no percurso desta pesquisa percebo meu próprio exercício de subjetificação como uma ampliação de minhas formas de ver o mundo, formas essas que refletiam minha história e experiências de vida até então, meu *habitus* e o capital simbólico que o constituía. Esse trabalho e os sentidos construídos aqui refletem também minha busca pela abertura à diferença e à pluralidade de sujeitos e territórios com os quais minha trajetória acadêmico-científica pouco havia se relacionado até então, ou nos quais ainda não havia se ramificado e estabelecido durante a fase documental do estudo, quando as interações com os sujeitos colaboradores se deram. Foi nesse período que as primeiras impressões, infelizmente negativas na maior parte do tempo, foram construídas junto dos inícios que a ação científica engendrava uma vez que a experiência da pesquisa-ação crítico-colaborativa também era inédita para mim. E a partir desses inícios minha subjetividade foi se constituindo, pela percepção de minha própria história, pelas ações e pela linguagem que conferiam sentido a eles, pela busca por novos modelos ou sentidos para as formas de ensinar e aprender das quais também buscava me libertar, emancipando-me com o passar do tempo, com a escrita e as reflexões advindas de seu exercício. Para além da questão ética, entendo que grande parte dos fundamentos que ancoraram esse estudo bem como a linguagem pela qual ele se constituiu ainda estavam em processo de construção e experimentação de minha parte, o que, indubitavelmente contribuiu para os sentidos e as subjetividades emergentes nesse percurso. Portanto, acredito ser possível ter falhado em algumas ocasiões em que minhas ações, ou a ausência delas, não representaram, em tese, a responsabilidade a mim imputada enquanto pesquisadora, e mais ainda, enquanto acadêmica e formadora em determinados momentos do estudo e da colaboração. As percepções que hoje discuto e aqui relato ainda estavam prematuros, em processo de formação junto com outras dimensões de minha identidade, emergindo e vindo ao mundo conforme a noção de subjetificação aqui debatida sugere, evidenciando também minha

situacionalidade, complexidade e incompletude diante da afirmação de Freire (1987, p. 73) de que “Para *ser* tem que *estar sendo*”.

Entender, portanto, a subjetividade como o que emerge põe em cheque a noção do que é previsto, permitido ou esperado que emergja a partir do processo educacional, abrindo a educação, a prática docente e, por que não, a prática científica a sentidos e olhares pautados na imprevisibilidade e na complexidade da constituição humana. Assim nos lembra Biesta (2011) que quando se vem ao mundo, ou melhor, quando agimos sobre ele, estamos sempre condicionados ao olhar de algum outro sujeito, o que confere à subjetividade seu caráter relacional uma vez que a mesma estará sempre sujeita aos sentidos que o outro construirá dessas ações, afastando, mais uma vez, a ideia de essência e previsibilidade em torno da constituição de sujeitos na qual a educação e a ciência modernas se pautaram. A educação deve, portanto, ser responsável pela manutenção do seu espaço, primordialmente democrático, com valores de respeito e ética que possam garantir, minimamente, que eventos de subjetividade diversos convivam em harmonia e responsabilmente.

Ao afirmar que nossas ações e inícios estão sempre condicionados ao olhar e aos sentidos do outro, Biesta (2011) defende que não há garantia de que sempre seremos compreendidos da forma como pensamos ou pretendemos ser. Por conseguinte, devemos entender a subjetividade e a existência humana como plurais, políticas e alheias ao nosso controle, pois, o olhar do outro estará sempre situado, o que nos coloca em situações complexas onde somos sujeitos de ações ao mesmo tempo em que estamos assujeitados a elas e aos sentidos que o outro as confere. Monte Mor (2008) também pontua a questão do outro ao referir-se às reflexões de Hall (2000) sobre a relação entre “quem olha e quem é olhado”, explicando que pela noção Lacaniana de espelhamento “um sujeito não vê a sua própria imagem por “inteiro”, logo poderá ver-se ou imaginar-se por inteiro no espelho do olhar do outro” (MONTE MOR, 2008, p. 171-172) ou seja, o sujeito nunca

enxerga a si mesmo em sua totalidade, apostando no olhar do outro como forma de se ver refletido “por inteiro” uma vez que acredita na imagem que esse outro lhe confere ou no imaginário que cria a seu próprio respeito. Assim, afirma a autora

Aquele que se vê em posição favorável pode ter a sua imagem espelhada e confirmada pelo olhar de quem lhe confere superioridade; da mesma maneira, o outro que se acredita em desvantagem pode estar reafirmando a sua identidade no espelho dos olhos do outro. No entanto, ambos os sujeitos são partidos e incompletos, com identidades em permanente construção, mas, possivelmente, não se percebem como tal. (MONTE MOR, 2008, p. 172).

Trazendo esses argumentos para a reflexão em torno da relação colaborativa e dialética emergente da interação entre pesquisadora e colaboradores, e para a compreensão dos sentidos construídos pelo olhar da pesquisadora sobre o docente e seus aprendizes, a noção de espelhamento de Hall (2000) debatida por Monte Mor (2008) juntamente com a ideia da subjetividade relacional debatida por Biesta (2011) leva-me também a reconhecer a natureza classificatória e parcial das minhas interpretações, e, com isso, das subjetividades emergentes no processo aqui relatado. Entendo que algumas das interpretações expostas nos Capítulos acima por vezes podem soar injustas ou tendenciosas, sendo pautadas por interações impregnadas de relações de poder e hierarquicamente construídas em torno da atividade científica mesmo que tais relações não tenham sido aqui almeçadas, remetendo a conceitos em torno da noção Foucaultiana do saber-poder, do capital simbólico representado pelos conhecimentos e experiências trazidos por pesquisadores, ou ainda, pela ideia tradicional de emancipação onde o emancipador, geralmente detentor de conhecimentos legitimados e valorizados, liberta ou resgata sujeitos em ‘desvantagem’ pela transmissão de seus saberes. Assim, afirma Monte Mor

[...] aquele que classifica é o conhecedor do “outro”, tendo, portanto, certo controle sobre esse “outro”. O que frequentemente não fica perceptível ao classificador é que a sua classificação

poderá estar impregnada de seu próprio “eu”, que poderá ter sido o parâmetro utilizado para descrever o outro, conforme anteriormente salientado por meio do conceito de Hall (2000). O outro poderá ser, em alguma instância, o resultado de alguns elementos do “eu”, ou uma projeção construída pelas sobras indesejadas de um “eu” idealizado. Nesse caso, o “eu” projeta um “outro” distinguindo-se daquilo que ele não é. (MONTE MOR, 2008, p. 173-174).

Acredito, portanto, que meu olhar sobre os sujeitos colaboradores desse estudo não conseguiu, por vezes, se descolar da minha própria subjetividade, se é que isso é realmente possível, falhando em compreender as origens dos comportamentos e das atitudes, a meu ver, pouco engajadas dos alunos da Turma 12. Acredito ainda que minhas experiências acadêmico-científicas até o início desse estudo e em parte de seu desenrolar ainda eram fortemente influenciadas por conceitos tradicionais acerca do fazer científico que, por sua vez, buscam apagar a situacionalidade dos olhares e das interações entre pesquisador e sujeitos participantes, influenciando, por conseguinte, minhas atitudes, por vezes, distantes ou alheias ao que aqueles sujeitos pudessem, de fato, estar demandando de minha parte. A exemplo disso, reconheço que a ideia de que minha presença poderia estar influenciando as práticas de sala de aula durante o período da observação, e a suposição de que minhas opiniões e críticas a essas práticas poderiam deturpar ou mascarar a realidade que eu desejava conhecer e registrar, além de me parecerem supostamente invasivas ou ofensivas ao professor colaborador certamente influenciaram minhas interpretações e minhas ações junto à Turma 12, sugestionando também minha visão acerca do engajamento de PR, que, ao meu ver, não parecia estar investindo na colaboração da forma que eu havia idealizado. Ao final desse processo e retomando os argumentos de Monte Mor (2008) acima percebo que minha postura receosa, influenciada por minha incipiente experiência com o modelo de pesquisa no qual situei esse estudo bem como com os assuntos aqui tratados, ou seja, minha incompletude e subjetividade, acabaram por impregnar meu olhar representando, todavia, meu próprio engajamento, fazendo-me

transferir para PR minha própria incapacidade de (co)laborar no sentido defendido por Duboc (2015) acima, ou, caindo na armadilha imposta pela proposta Moderna de ciência que prevê a legitimidade, a solidez e a coerência do saber científico e do capital simbólico trazido pelo pesquisador para o processo investigativo conforme alertam Jordão, Martinez e Halu (2014)

Nós, pesquisadoras, acostumadas com a necessidade de referência a metodologias legitimadas academicamente, mesmo que construídas em ambientes externos às salas de aula das escolas públicas parceiras, criamos a expectativa de que os *amontoados metodológicos* que estudamos possam responder e funcionar para resolver as contradições e os conflitos que eles próprios suscitam. Tal ideia só é possível a partir de uma concepção de mundo baseada nos pressupostos da modernidade, ou seja, da completude e totalidade do conhecimento, acompanhada de uma visão de sujeito coerente e previsível, independente das contingências contextuais. (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2014 p. 46)

A expectativa gerada pelos “amontoados metodológicos” dos quais as autoras acima tratam pode ser também representada pela noção de conhecimento validado do qual Monte Mor (2008) fala quando debate a natureza classificatória das interpretações, representações essas que, de certa forma, podem, involuntariamente, ter pautado algumas das experiências colaborativas aqui observadas, narradas e criticadas, considerando-se que influenciam também práticas educacionais pautadas na transmissão de conhecimentos também legitimados. Retomando os argumentos de Biesta (2011) acerca dos propósitos da educação formal, o autor pontua que não se trata de buscar resultados ou de formar sujeitos dentro de concepções que os moldarão, (ou seja, dentro dos amontoados metodológicos ou de interpretações e conhecimentos já legitimados transmitidos pela qualificação ou pela socialização) uma vez que a subjetividade emergirá de maneiras únicas e, muitas vezes imprevistas. Assim, defende que a educação – e, mais uma vez, incluo a esse raciocínio a pesquisa educacional – não pode produzir a subjetificação, mas deve sim, se abrir a ela criando

espaços para sua emergência, o que, por sua vez, dependerá da responsabilidade e da autonomia de cada sujeito, de como cada sujeito assume a responsabilidade pelos sentidos que constrói e de como constrói sentidos para o outro, emancipando-se e permitindo também a emancipação do outro à sua volta.

Entendendo a subjetificação como formas singulares de vir ao mundo que, mesmo estando condicionadas ao que o outro interpreta delas, ainda podem representar formas de emancipação a conhecimentos, ideias e ordens sociais previsíveis e estáveis revelando-se em ações transformadoras e libertadoras, retomo minha trajetória subjetificadora emergente nesse estudo compreendendo suas fraquezas e imperfeições (TODD, 2009; BIESTA, 2013) para além do que Rancière chamou de embrutecimento quando diz que “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (RANCIÈRE 2011, p. 37). O conceito de embrutecimento sugere, portanto, a subordinação de inteligências e capacidades uma vez que o mestre que tenta ensinar sem emancipar seus aprendizes, ou sem levá-los a buscar a emancipação por se sentirem capazes de pensar e agir autonomamente, acaba não reconhecendo, assim, o potencial de suas inteligências. Nesse sentido, percebo que, diante de meus esforços para promover a emergência de subjetividades, e portanto, a emancipação de PR e seus aprendizes pelos “amontoados metodológicos” e conhecimentos de natureza crítica nos quais essa pesquisa se pautou e os quais busquei trazer para nossa relação de colaboração, pouco avanço ou apenas uma sutil mudança pude observar em torno das práticas de ensinar e aprender da Turma 12. Essa constatação se deve, talvez, por presumir que meus amontoados pudessem ser aceitos e compreendidos com naturalidade desconsiderando a possibilidade de resistência e conflitos e acreditando em sua relevância, e por que não, superioridade; talvez por não ter ainda comando suficiente dos sentidos que buscava transmitir uma vez que os mesmos também estavam em processo de construção em minha

trajetória; ou, simplesmente, por desconsiderar a natureza complexa dos sujeitos, da linguagem e do contexto dessa pesquisa. No entanto, ainda que possam remeter à noção de embrutecimento de Rancière, interpreto que todos os participantes da pesquisa daquele grupo passavam (e talvez ainda passem) pelo processo de abertura à subjetificação e desenvolvimento crítico e que o tempo e as experiências poderão responder mais adequadamente acerca do amadurecimento da proposta em questão. Hoje entendo que como minhas próprias interpretações e minha subjetividade estavam em processo, em devir, compreendo que talvez pudesse ter aberto mais caminhos que levassem PR e sua turma a expandirem suas visões, especialmente por ainda não ter me “emancipado” dos modelos tradicionais nos quais havia me constituído enquanto pesquisadora até então, ressoando o que Rancière pontua abaixo

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais”. (RANCIÈRE, 2011, p. 57)

Por outro lado, é possível também refletir acerca do desejo e do investimento feito pelos sujeitos colaboradores no sentido de estarem, de fato, almejando se libertarem de suas amarras e da insatisfação em torno das práticas de ensinar e aprender, bem como das limitações contextuais aos quais todos estavam expostos, especialmente daquelas aqui debatidas pelo discurso do fracasso e da deficiência do ensino público brasileiro e pelo fenômeno da neoliberalização do ensino e da sociedade como um todo. Nesse sentido, os argumentos de Biesta e Rancière me levam a compreender que fundamental mesmo é estarmos abertos para permitirmos que cada um se emancipe à sua maneira, por vontade própria, mesmo que os sentidos construídos acerca do que emerge sejam incompletos e plurais por estarem sempre condicionados ao olhar do outro. Assim, a emancipação enquanto subjetificação estará sempre atrelada a ideais de incompletude e

liberdade, liberdade que constantemente se almeja, se conquista ou se posterga, não podendo a mesma ser transmitida ou garantida se o próprio sujeito não a persegue, ainda que seja relacional e condicionada ao outro que se faz presente, demandando responsabilidade, ética e abertura à diferença e à pluralidade, como nos lembra Freire (1987)

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Considerações finais

Manter a educação aberta para a subjetificação, é, claro, um risco, porque quando mantemos a educação aberta, qualquer coisa pode acontecer, qualquer coisa pode iniciar. Mas esse é precisamente o ponto do argumento apresentado neste capítulo, na medida em que é somente quando estamos dispostos a assumir o risco que o evento da subjetividade tem a chance de ocorrer.

(GERT BIESTA, 2013, p.23)

Finalizar um estudo como esse buscando afirmações ou certezas que possam representar as ações aqui empreendidas, bem como possíveis “resultados”, respostas ou conclusões para as indagações que o impulsionaram poderia soar de certa forma leviano ou, mais ainda, irresponsável de minha parte já que o mesmo trata de processos e formas de vir ao mundo únicas e imprevisas, arriscadas e imperfeitas conforme se debateu aqui pelos trabalhos de Biesta (2010, 2013, 2014, 2015), Todd (2009) e Arendt (2014). Ademais, os argumentos aqui levantados e debatidos estarão sempre sujeitos aos sentidos construídos pelos leitores ou interlocutores com os quais essas ideias possam vir a ‘acontecer’ conforme sugere a noção de início defendida por Arendt (2014) que, por sua vez, compreende a ação humana como estando sempre condicionada a como o outro compreende e julga tais ações ou inícios. Assim, o sujeito que age pela linguagem, inserindo-se ou posicionando-se no mundo e exercendo sua liberdade e capacidade de agência nele e sobre ele encontra-se também assujeitado a interpretações múltiplas provenientes dos múltiplos olhares daqueles muitos outros com os quais interage. Por conseguinte, a ação humana, e incluo aqui a escrita desse trabalho e da trajetória aqui narrada, não podem ser compreendidas sem a consciência da pluralidade, pois, se eu tentasse silenciar o outro e suas interpretações das ações e dos sentidos aqui expostos, eu estaria a comprometer minha própria

liberdade e minha capacidade de agir e compreender as ações e o mundo à minha volta. Se tentarmos, portanto, controlar nossos sentidos e ações tentando, assim, remover as diversas possibilidades de interpretações, tentando uniformizá-las, estamos correndo o risco de também não podermos agir à nossa maneira, e nesse tom, prosseguirei com algumas considerações, por hora finais, entendendo que as mesmas podem representar não somente ou unicamente o encerramento desse percurso, mas sobretudo, a finalização da escrita sobre ele abrindo-o a possibilidades de construção de múltiplos e novos sentidos ou inícios para os sujeitos que, de alguma maneira, se engajaram ou se engajarão com ele como sugerido abaixo

Ação e singularidade são fenômenos estruturados além de nosso controle. Minha capacidade de agir e por meio dessa ação vir ao mundo depende de como o outro interpreta minhas ações – e por isso não se trata de uma capacidade – assim como eu não possuo a ‘minha’ singularidade pois a mesma só pode ser realizada por minha resposta ao chamamento de um outro sujeito. (BIESTA, 2014, p. 18).

Assumindo, destarte, o risco pela abertura para as diversas possibilidades de interpretação e ação que se iniciaram (ou iniciarão) a partir da leitura desse trabalho, resgato as questões que o balizaram e estruturaram, retomando, a partir delas, as acepções e os conhecimentos de natureza teórica que fundamentaram as análises e os sentidos construídos nessa empreitada. Assim, a busca por elementos que me auxiliassem a compreender a relação entre o sujeito aprendiz, seu interesse pela aprendizagem de inglês e o ensino de línguas na atualidade emergiram das seguintes questões: 1. Seria possível estabelecer uma relação entre o trabalho com a subjetividade dos aprendizes e seu engajamento nas práticas de sala de aula da escola pública? 2. Que subjetividades pautavam o ensino e a aprendizagem de inglês nesse contexto e como as mesmas se refletiam na formação dos imaginários sociais dos alunos da escola pública? 3. Como o Letramento Crítico poderia favorecer a relação entre subjetividade e agência na aula de inglês da escola pública?

O percurso transcorrido na busca por entendimentos relacionados às questões acima se deu pela investigação de temas e pela observação de aulas e interações com aprendizes de língua inglesa em uma escola pública do ES, tendo como argumento central a defesa por uma educação subjetificadora que, por sua vez, expande noções tradicionalmente imputadas à educação formal enquanto instância formadora de sujeitos e cidadãos que, frequentemente, busca qualificar sujeitos pelo ensino de conteúdos, habilidades e conhecimentos legitimados pela sociedade, bem como inseri-los (os sujeitos) em funcionamentos e arranjos sociais também reconhecidos socioculturalmente. A subjetificação defendida nos trabalhos de Biesta expande, ou ainda, ressignifica a relação de aprendizes com conteúdos e práticas escolares na medida em que encoraja e permite que sujeitos se desidentifiquem com os mesmos, assumindo a possibilidade de haver conflito e desacordo e, portanto, o 'risco' inerente a pedagogias críticas, subversivas e revolucionárias, que, por sua vez, acolhem o dissenso, a contradição e a complexidade como subjetividades desejadas por serem condizentes com a constituição de sujeitos e da sociedade na contemporaneidade. Não se quer dizer que a complexidade em suas mais variadas manifestações (dissenso, conflito, desacordo, contradição, crise, etc.) não fosse constituidora de tempos, espaços e sujeitos anteriores aos quais temos vivido atualmente. No entanto, conforme debatido nesse estudo, por muitos anos a ciência Moderna assumiu a tarefa de conceber o mundo, seus sujeitos e seus saberes por práticas essencialmente controladas, limítrofes e estáveis, que, por seu turno, passaram a objetificar a realidade e seus sujeitos pelo emprego de categorias e visões totalizantes, generalizadoras e essencialmente estruturalistas conforme aponta Biesta quando debate a educação como prática subjetificadora, e portanto, arriscada “[...] a educação não é uma interação entre robôs, mas um encontro entre seres humanos. O risco existe porque os alunos não devem ser vistos como objetos a serem moldados e disciplinados, mas como sujeitos de ação e responsabilidade” (BIESTA, 2013, p.1).

Nessa busca, lancei-me, portanto, em uma jornada em torno da compreensão da complexidade do sujeito aprendiz e de práticas de ensinar e aprender inglês no referido contexto local, tendo em vista também as pressões e as influências impostas por contextos globais decorrentes da globalização, direcionando meu olhar para as questões teóricas que se desdobraram nos capítulos que compõem esse estudo. A subjetividade, entendida aqui como a dimensão da existência humana representativa da pluralidade dos sujeitos e de suas ações únicas e, sobretudo, próprias e particulares, desempenhadas pela linguagem e pelos textos e discursos que circulam na sociedade e nos quais nos inserimos por intermédio das instituições que frequentamos, foi o elemento chave para as discussões e análises empreendidas em todos os momentos desse estudo. Assim, no Capítulo 1, conforme se viu acima, a partir de uma visão pós-estruturalista de linguagem, fundada primordialmente nas teorias de Bakhtin (2014), concebe-se o sujeito da contemporaneidade como essencialmente ideológico uma vez que está inserido em cadeias de sentidos que não escapam às ideologias e às relações de poder que permeiam discursos dos quais desejamos (ou não) nos apoderar (FOUCAULT, 2012), e que, por sua vez, influenciam a constituição identitária dos sujeitos da escola. O poder simbólico institucional exercido e conferido pela linguagem e pela apropriação da mesma e das categorias por ela estabelecidas pela autoridade de quem as consagra (BOURDIEU, 1996) também é entendido como forte influência na constituição de identidades, reiterando, assim, o lugar privilegiado da escola enquanto espaço de formação de identidades e propagação de subjetividades cada vez mais múltiplas e plurais em função do crescente acesso à tecnologia e das dinâmicas da globalização conforme também debatido por teóricos da pós-modernidade (USHER; EDWARDS, 1994; HALL, 2011; 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012; BAUMAN, 2005; SIGNORINI, 2006).

As observações do contexto escolar no qual essa pesquisa se baseou mostraram que os sujeitos aprendizes da Turma 12 representavam bem a complexidade de suas constituições identitárias uma vez

que seu discurso muitas vezes se mostrava em contradição com suas atitudes em sala de aula. Os conflitos de interesse aos quais Bakhtin (2014) se referiu como “lutas de classe” demonstraram que os conteúdos sugeridos, as práticas de uso de linguagem e da língua inglesa propriamente dita, bem como o imaginário social desejado e almejado pelos aprendizes não se distanciavam tanto daquilo que foi observado nas aulas e declarado pelos participantes do estudo, estando a contradição em suas ações que, por vezes, demonstravam grande apatia e uma certa incapacidade de agir diante das limitações e dos desafios impostos pela educação de língua inglesa na escola pública, onde impera o discurso do fracasso (ASSIS-PETERSON E COX 2007; LIMA, 2011; PAIVA, 2011; LEFFA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SIQUEIRA E DOS ANJOS, 2012; BARCELOS, 2011; FERRAZ, 2012) e as subjetividades neoliberais se fazem cada vez mais presentes (BROWN, 2015 a e b; DARDOT E LAVAL, 2013; CHUN, 2013; PATRICK, 2013; HOLBOROW, 2012; HILGERS, 2011). Nesse sentido, muitos alunos declararam seu interesse pelo estudo e pela aprendizagem do inglês a partir de conceitos e justificativas pautadas em valores neoliberais e na “certeza” de que aprender inglês hoje é condição básica para o sucesso profissional e a ascensão social, mas, contrariamente a suas declarações, muitos aprendizes da Turma 12 não demonstravam interesse e tampouco se engajavam com as práticas de sala de aula observadas. Ao perceber que as subjetividades valorizadas naquele contexto remetiam ao imaginário social do neoliberalismo (pelo reconhecimento por parte dos alunos acerca da importância de se aprender inglês transformando-o em uma mercadoria de valor para a inserção de sujeitos na sociedade globalizada) mas que nem por isso influenciavam de fato as ações daqueles sujeitos aprendizes uma vez que se mostravam oprimidos pelo discurso do fracasso e pela ideia de que lugar de aprender inglês é no cursinho particular, voltei-me para o trabalho de Bonny Norton (2010, 2013) enquanto possibilidade epistemológica que pudesse me auxiliar no entendimento da relação entre o interesse pela aprendizagem de inglês relatado pelos alunos participantes do estudo, e o engajamento

com as práticas de sala de aula, por sua vez, aparentemente insuficiente e negligenciado por parte desses mesmos sujeitos.

No segundo capítulo desse estudo abordei, portanto, a relação entre educação e investimento, buscando, todavia, distanciar o termo cunhado por Norton (1995, 2011, 2013) de acepções neoliberais e, com isso, aproximá-lo do conceito de investidura de Bourdieu (1996), a partir do qual se entende o investimento pela apropriação, por parte do sujeito, de sentidos representativos da realidade instituída e consagrada pela linguagem autorizada que os nomeia, e pela possibilidade de aquisição de capitais simbólicos que constituirão suas identidades enquanto sujeitos de ações e discursos, mas também pelo assujeitamento a eles. Desse modo, a investidura pode alterar comportamentos, visões de mundo e de si mesmo nos quais sujeitos acreditam e aos quais se adequam a partir dos sentidos e das subjetividades que adotam enquanto constitutivos de sua identidade, subjetividades essas que exercem uma eficácia simbólica real por, de fato, transformarem o sujeito que, por sua vez, deseja ser transformado. Assim, a relação entre engajamento e investimento defendida por Norton representa tanto o agenciamento quanto o assujeitamento uma vez que o indivíduo pode ser **sujeito de**, mas também **estar sujeito a** certas situações e condições, discursos e práticas sociais, uma vez que, segundo a autora, aprendizes tendem a investir mais em situações de aprendizagem nas quais se veem investidos ou representados pelo planejamento ou pelas práticas do professor, ocupando e beneficiando-se de ambas posições de sujeito. A relação entre engajamento e investimento também pode ser relacionada ao desejo dos aprendizes de buscarem novos horizontes sociais por meio da aprendizagem de língua inglesa, que, por sua vez, representa para muitos deles a possibilidade de acesso a e de exercício de subjetividades outras por posicioná-los em lugares identitários diferentes daqueles que já ocupam ou nos quais se percebem, corroborando a natureza da linguagem enquanto constituidora de identidades e da língua como prática social por onde experiências são materializadas, organizadas e negociadas. Por fim,

a noção de investimento expande o construto da motivação debatido na LA pois prevê que um aprendiz, apesar de se declarar motivado e interessado em aprender inglês, pode não investir em práticas escolares nas quais não se vê representado, e portanto, investido. No Capítulo 2 ainda, analisei conceitos de cidadania ativa/participativa/protagonista (MATTOS, 2015; MONTE MOR, 2013a; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; KALANTZIS; COPE, 2008; LUKE; FREEBODY, 1997) mais condizentes com a dinâmica da globalização (RIZVI; LINGARD, 2010; HALL 2011; SUAREZ-OROZCO; QUINN-HILLARD, 2000) e com o papel das tecnologias de informação e de comunicação nos cotidianos e nas práticas de linguagem da contemporaneidade debatidos pelas teorias de Letramentos da atualidade (COPE; KALANTZIS, 2000; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MONTE MOR, 2010; 2012; 2015), atrelando tais conceitos ao debate sobre investimento uma vez que a globalização tem exercido grande influência na constituição e na busca de imaginários sociais, bem como demandado novas formas de engajamento e atuação cidadã diante de suas contingências.

A análise das atitudes dos alunos da Turma 12 guiada pelas teorias brevemente apontadas acima mostrou que muitos alunos ali não se percebiam enquanto sujeitos da própria aprendizagem, falhando em agir e assumir posturas mais autônomas e responsáveis mesmo tendo relatado em suas repostas compreenderem o sentido da escola enquanto instância qualificadora e socializadora e, portanto, essencial para seu desenvolvimento enquanto pessoas e profissionais. No entanto, apesar de compreenderem a escola como tal, pareciam não ter consciência de que é preciso investir, e ao não se perceberem enquanto agentes, acabavam por não se projetar ativamente, assujeitando-se a discursos dominantes como o discurso do fracasso ou da deficiência da escola pública, o mito do falante nativo ou, o discurso do Neoliberalismo. Percebe-se que tais ideologias oprimem alunos da escola pública que, por sua vez, podem também estar demonstrando apatia e indiferença por não se verem investidos pela instituição ou pelo sistema conforme os referidos discursos sugerem e legitimam,

o que, sem dúvida, pode estar colaborando para a resistência por parte desses jovens, denotando, outrossim, algum agenciamento de sua parte, mesmo que não se tenha consciência disso. Nesse mesmo contexto, práticas de linguagem descontextualizadas, essencialmente estruturalistas e funcionais remeteram-me ao que Gee (2004) chamou de buraco negro do jargão acadêmico ou ao que Vygotsky (1980) chamou de “verbalismo vazio”, ou ainda, ao que Kalantzis e Cope (2008) denominam “estranheza da escola”, onde os propósitos do ensino de língua inglesa deveriam extrapolar práticas de uso primariamente mecânicas que, por sua vez, não possibilitam o exercício crítico pela possibilidade de se ocupar lugares sociais e identitários outros diferentes daqueles já ocupados, permitindo que aprendizes consigam construir novos sentidos para a aprendizagem e para suas vidas fora da escola. Nesse sentido, percebe-se a relevância do que Biesta (2015) enfatiza como o *telos* da prática educativa, onde é preciso pensar também em questões normativas que contemplem os propósitos identitários nos quais a aprendizagem de línguas deve se ancorar, onde os meios são sempre constitutivos dos fins uma vez que “A questão do propósito é a mais fundamental pelo simples motivo de que se não soubermos o que estamos a buscar com nossos arranjos e os esforços, não podemos tomar decisões sobre quais conteúdos são mais apropriados e que tipos de relações são mais propícias” (BIESTA, 2015, p. 77). Pelas observações feitas e conversas tidas junto à Turma 12, foi possível perceber que o trabalho com a oralidade, ainda que desenvolvido de forma bastante mecânica e pouco crítica, revelou-se como uma prática bastante envolvente no contexto pesquisado, desvelando o desejo de muitos alunos de saber, de fato, ‘falar’ a língua inglesa, ensejando a aquisição de habilidades orais mais do que habilidades escritas, aproximando-os do imaginário social da globalização ou da fluência na língua inglesa que, para muitos, não consegue ser desenvolvida pelas práticas de linguagem comuns à escola pública, remetendo, mais uma vez, ao discurso do fracasso.

Nesse sentido, o modelo proposto por Darvin e Norton (2015) foi usado aqui para analisar o investimento dos aprendizes da Turma 12 por três dimensões distintas e interligadas: a ideologia, o capital e a identidade, mostrando-se condizente com a proposta de educação subjetificadora aqui defendida uma vez que os dados analisados por meio dele apontaram para um maior envolvimento dos aprendizes ao investirem em posições identitárias mais próximas do imaginário social representado pela aquisição de capitais simbólicos atrelados à aprendizagem do inglês (especialmente em sua forma oral) como necessários às vivências da era da globalização, representativa, por sua vez, de ideologias neoliberais uma vez que a língua inglesa nesse cenário é vista e valorizada como mercadoria e capital cultural, ou seja, uma '*commodity*'. Assim, como já dito acima, ao se perceberem enquanto 'falantes' do idioma durante uma aula ministrada por professores norte-americanos que visitavam a escola e propuseram uma atividade baseada em repetições orais (*drills*) de interjeições, os alunos da Turma 12 se viram investidos por tais práticas, que, por sua vez, os colocaram como 'supostos' sujeitos ativos no processo, assumindo, mesmo que momentaneamente, o lugar identitário do falante fluente e possuidor daquela forma de capital cultural e linguístico, por eles valorizado conforme afirmaram em suas respostas sobre a importância de se aprender inglês. A subjetificação se deve, portanto, à possibilidade de terem ocupado novos lugares sociais e novas identidades, rompendo, mesmo que provisoriamente, com o discurso do fracasso, com a inércia, com estigmas, sentidos e subjetividades que pouco os direcionavam ou neles investiam, permitindo a desidentificação com as formas de ser com as quais estavam acostumados a se perceberem.

No terceiro Capítulo a temática do Letramento Crítico foi debatida enquanto possibilidade epistemológica para o trabalho crítico com a linguagem (MENEZES DE SOUZA, 2011 a; 2011 b; JORDÃO, 2014; KALANTZIS; COPE, 2008, KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL 2006; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 1997; LUKE; FREEBODY, 1997); e, portanto, coerente com os propósitos da educação subjeti-

ficadora aqui defendida seguindo os preceitos de Duboc (2015) quando defende uma educação crítica pautada na fraqueza, na imperfeição e na interrupção, ressoando, por sua vez, as ideias defendidas por Biesta (2013). Buscando trabalhar a linguagem de maneira mais contextualizada e conectada aos cotidianos e às vivências dos aprendizes da Turma 12, uma proposta de intervenção foi desenhada junto com o professor regente e colaborador desse estudo, com a intenção também de aproximar as práticas de linguagem (mais especificamente de leitura em sala de aula) aos usos que hoje têm sido empregados por intermédio da tecnologia, fazendo com que a linguagem da sala de aula, por vezes descontextualizada e desconectada dos cotidianos daqueles alunos, conforme mencionado acima, se tornasse mais representativa da multiculturalidade e da multimodalidade que fundamentam as pedagogias de (novos/multi)letramentos da atualidade (ROJO, 2012). Nesse capítulo também discorri sobre conceitos de cidadania, agência e emancipação que dialogam com os preceitos do Letramento Crítico na medida em que se colocam como desdobramento, ou, como consequência de práticas de leitura crítica engajadas e bem-sucedidas, que, por sua vez, devem suscitar a capacidade de ação pela percepção do outro, da pluralidade e da diferença, da transformação, pela ruptura engendrada pela relação dialética entre teoria (textos) e prática (ações). Assim, a relação entre cidadania e agência se coloca como exercício dialético (MONTE MOR, 2013b) uma vez que a partir de reflexões acerca da sociedade, do bem comum, da ética, e da responsabilidade o aprendiz se percebe enquanto cidadão e busca agir em prol da coletividade. A emancipação se impõe, portanto, como a “ruptura da ordem das coisas” (RANCIÈRE, 1991) não pelo resgate ou pela intervenção do mestre, mas, pelo exercício crítico de agência, que, por sua vez, traz à tona novas formas de ser e pensar o mundo, sujeitos e saberes, libertando educandos e educadores mutuamente (FREIRE, 1987), pela doação e generosidade, ou seja, pelo investimento que escolhem fazer nas subjetividades que julgam ser necessárias para sua transformação e do contexto ao seu redor, considerando ambos aprendizes e mestres como detentores de saberes que merecem ser valorizados.

Nesse sentido, a proposta didática desenvolvida junto com o professor colaborador desse estudo versou sobre o tema dos estereótipos e, conforme descrito no Capítulo 3, pautou-se em práticas de Letramentos múltiplos e no Letramento Crítico, de maneira a propor reflexões críticas, rupturas e agenciamentos por parte dos sujeitos da Turma 12. A proposta buscava, acima de tudo, a mudança de atitude por parte dos alunos uma vez que foi pensada com o intuito de aproximar as práticas de sala de aula com os cotidianos dos alunos, buscando, por meio de seu envolvimento, que os mesmos se emancipassem das atitudes desengajadas observadas durante quase todo o processo investigativo-colaborativo. Entretanto, muito do que foi proposto acabou não acontecendo na prática, especialmente no que tange o uso de tecnologias, que por sua vez, foram pensadas para serem usadas durante as atividades de leitura, tradução e confecção do trabalho final desenvolvido pelos alunos em seus grupos. Apesar das dificuldades impostas pela máquina e por questões técnicas que fugiram ao controle do professor e dos alunos (instabilidade na conexão à rede; máquinas sem funcionar; grupos grandes formados em função das poucas máquinas disponíveis no laboratório), a maior dificuldade encontrada durante o percurso delineado pela proposta referiu-se ao trabalho em grupo, ou seja, à ausência de colaboração e envolvimento suficiente por parte dos membros de vários grupos, o que culminou com o não desenvolvimento da tarefa de confecção do vídeo pela maioria dos grupos sobre suas visões críticas acerca do tema em debate (os estereótipos). Assim, embora tenha sido possível observar momentos em que alguns aprendizes da Turma 12 se engajaram nos debates da sala de aula, mesmo não tendo conseguido expandir muito o debate sobre os estereótipos para além da vitimização ou da reprodução, as falas de alguns alunos deflagraram sua pouca capacidade de engajamento com a questão, parecendo a mesma estar distante de seus cotidianos, ainda que fossem alunos de classe social pouco favorecida, em sua maioria afrodescendentes, mulheres e aprendizes de escola pública. Me espantou o fato desses aprendizes não conseguirem se relacionar com a temática e se perceberem criticamente por meio dela, assim

como não terem conseguido expandir suas interpretações para além de questões relacionadas a padrões de beleza como o fizeram. Ao não se perceberem enquanto grupo social reconhecidamente oprimido ou em desvantagem no Brasil, também não conseguiam se enxergar na coletividade, o que foi bastante revelador quando os alunos da Turma 12 registraram suas impressões acerca da proposta didática e do trabalho em grupo desenvolvido pela intervenção.

A avaliação discente feita ao final da execução da proposta didática mostrou que suas impressões acerca dos procedimentos adotados e do tema estudado durante a intervenção foram satisfatórias. O que se revelou insatisfatório, entretanto, foi a dinâmica dos grupos e sua interação, criticada pela maioria dos alunos que culpavam seus pares/colegas sem conseguirem perceber que eles próprios eram responsáveis também pelo fracasso do grupo como um todo. Assim, percebi que a falta de percepção da coletividade e das teias que unem sujeitos, invisíveis ou ignoradas por muitos, é uma questão bastante relevante e carente de reflexões a serem empreendidas no espaço escolar. Assim, por não saberem ler criticamente não se enxergam e nem se percebem na relação com o outro e com o mundo por meio da relação entre palavra-texto-mundo, não entendendo tampouco a responsabilidade que lhes recai e da qual acabam se eximindo. Desse modo, não se libertam desses discursos e acabam por reproduzir os sentidos e as subjetividades indesejáveis constituintes deles, sendo tampouco capazes de lidar com a pluralidade e a complexidade de seus próprios grupos corroborando a afirmação de Freire (1987) quando diz que

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE 1987, p. 35).

No capítulo final desse estudo, tecei considerações acerca do meu próprio processo subjetificador, emergente pela práxis científica e pedagógica, pelas relações entre as teorias estudadas, em maioria novas para mim, e as vivências e práticas que observei e das quais participei durante o trabalho colaborativo e crítico desenvolvido aqui, o que, reitera a natureza subjetificadora da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Assim, encarei as imperfeições, as incertezas e a complexidade que, durante meu percurso acadêmico e trajetória de vida foram mascaradas pelo ideal Iluminista aqui também debatido por Todd (2009) e Biesta (2014), compreendendo que a educação pela qual me formei enquanto pessoa, cidadã e profissional de línguas não se pautava em valores de criticidade e emancipação intelectual, mas sim na busca pelo que Sousa Santos denominou “conhecimento regulador”. Para ele o projeto da Modernidade fez o “conhecimento emancipador” (aquele que pretende emancipar sujeitos das ordens nas quais se encontram, libertando-os de suas condições) sucumbir ao “conhecimento regulador” (conhecimento legitimado por instituições ‘doutrinadoras’ que se entendiam como ‘emancipadoras’), como se determinadas formas de saber fossem mais legítimas e necessárias do que outras o que, portanto, mascara o simples fato de que “todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (SOUSA SANTOS, 2000, p. 78 apud OLIVEIRA, 2008, p. 110). Tais ‘ignorâncias’ me levam, portanto, a entender que a incompletude debatida por Freire (2011) deve servir como mola propulsora para futuras investigações, colaborações, engendramentos e aprendizagens, ou ainda como bálsamo para a alma ou rendição para as angústias frente às questões para as quais ainda não tenho encontrado sentidos plausíveis por inúmeras razões: incapacidade de enxergar o outro em sua diferença e origem; incapacidade de lidar com a pluralidade de sentidos, discursos e formas de vida que circulam entre nós; por não ter me emancipado ainda de certas condições; ou, pela simples ignorância a tantos saberes e sentidos, etc..

Enquanto formadora de professores de inglês, diante das constatações e observações debatidas nesse processo, entendo que a crise da educação formal discutida e retratada por esse estudo pode ser compreendida por uma certa ausência do reconhecimento de sua autoridade enquanto instância formadora de sujeitos para os tempos atuais uma vez que muitas de suas práticas se mostram ultrapassadas e distantes dos cotidianos e dos imaginários de seus aprendizes ressoando o que Bourdieu (1996) descreve como “a crise nas instituições”. Tal crise se deflagra quando a linguagem compartilhada e negociada entre emissores e receptores não é reconhecida simbolicamente, fazendo com que sujeitos não cumpram com seus papéis, obrigações ou responsabilidades, abrindo mão deles ou não conseguindo sustentá-los, apagando também suas subjetividades e identidades. Para além da linguagem propriamente dita, o sucateamento da educação pública no país reforça discursos e influencia na formação de habitus e cadeias de sentidos que influenciam “o desmantelamento de um universo de representações”, acompanhando “a destruição de todo um mundo de relações sociais” (BOURDIEU, 1996, P. 95-96), o que, mais do que nunca impõe à formação de professores demandas para além da qualificação e da socialização de seus sujeitos aprendizes, ou seja, aqueles que um dia ocuparão os lugares que P, docente colaborador desse estudo, ocupa. Assim, percebo que a eficácia simbólica da educação formal deve ser ressignificada enquanto *te/os* e, mais ainda, pelos seus propósitos subjetificadores conforme debatido por Biesta (2011, 2014, 2015), fundamentando-se em práticas de Letramento Crítico que favoreçam a ruptura, a emancipação e a agência de seus sujeitos de forma a fazermos-nos, todos, acreditar novamente no potencial da educação formal e na sua relevância para a formação de cidadãos que se percebam sócio-historicamente nos vários lugares sociais e identitários que precisam(os) ocupar

[...] Será que os ritos de instituição, quaisquer que sejam, poderiam exercer o poder que lhes cabe [...] se não fossem capazes de dar ao menos a aparência de um sentido, de uma razão de ser, a esses seres sem razão de ser que são os seres humanos,

de lhes dar o sentido de ter uma função, ou mais simplesmente, uma importância, livrando-os assim da insignificância? O verdadeiro milagre produzido pelos atos de instituição reside, sem dúvida, no fato de que eles conseguem fazer crer aos indivíduos consagrados que eles possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa. (BOURDIEU, 1996, p. 106)

Apesar da crítica de Bourdieu (2004) aos sistemas de ensino, e, portanto, à educação formal enquanto 'formatadora' de formas de ser e pensar, ou seja, de subjetividades, pela transmissão de conhecimentos consagrados e aspectos da realidade valorizados pela sociedade, o que de fato, acaba por homogeneizar sujeitos e discursos, acredito que suas ideias não podem ser desprezadas se levarmos em consideração que a educação não se reduz aos conteúdos que ensina, mas também, e sobretudo, à possibilidade de desidentificação com os mesmos e de desobjetificação da realidade que a mesma procura ou, necessita, explicar. No entanto, conforme tenho insistido aqui pela noção de subjetificação, a mesma realidade objetificada pela escola pode, e deve ser vista também como complexa, especialmente em tempos de globalização e intensos fluxos linguísticos, culturais e identitários os quais temos crescentemente testemunhado, possibilitando assim que novas, ou melhor, outras formas de ser e pensar emergjam e que, nem por isso, sejam desprezadas, corroborando o princípio da agência humana defendido por Arendt pela ideia dos novos inícios constituídos pela linguagem, ou da emancipação e da igualdade de inteligências defendidas por Rancière.

Assim, mesmo acreditando ter compreendido que a subjetificação é um processo que exige abertura ao imprevisto, em alguns momentos me vi impossibilitada de perceber que a complexidade da qual fala Menezes de Souza (2011 a) estava também em mim, e não poderia escapar às minhas percepções enquanto pesquisadora, fazendo-me compreender que as relações emergentes entre os sujeitos participantes desse estudo não deveriam ser pormenorizadas, mas que poderiam, outrossim, ser traduzidas de várias maneiras; tanto por

resistência às práticas de sala de aula, ao contexto educacional, ou à instituição escolar, mas também como assujeitamento a discursos dominantes como o da deficiência do ensino público ou o discurso neoliberal, que, apesar de ressoar nos sentidos expressos por muitos alunos, ainda se mostra distante de suas percepções e de seus investimentos na educação formal. Ademais, entendi que o não engajamento também produz sentidos que devem ser ressignificados uma vez que pela ética da responsabilidade aqui debatida e entendida como fundamental a qualquer prática social, educativa e/ou científica, não se pode mais acreditar que seja possível agir em vácuos, pressupondo que qualquer ação deve, sim, gerar consequências e interpretações para aqueles que estão em seu entorno. É por isso que as reflexões aqui empreendidas podem ser consideradas relevantes para a formação de professores de línguas, não somente de inglês, e para a educação como um todo, ainda que as mesmas se refiram a um contexto tão reduzido como o aqui analisado, que, se entendido como teia, rede ou rizoma, certamente mostrará o quanto somos todos responsáveis por ele: pesquisadores, docentes, aprendizes, escola, família, universidade, comunidade, sociedade, mundo. Mundo globalizado, mundo complexo, mar de angústias voltando ao ponto de onde partimos.

Mas quem disse mesmo que a educação deveria ser um mar de rosas???

Referências

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas, SP: Papyrus. 2001.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo.** São Paulo: Cia. Das Letras. Tradução de Denise Bottman. [1983] [1991] 2008.

ARENDT, H. **A condição Humana.** Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. 1958 (1ª. Ed.) Tradução: Roberto Raposo, revisão: Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

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.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16a Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial. 2011a.

_____. "Eu não fiz cursinho de inglês": reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores. 2011b.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

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

BIESTA, G. J. J. (eds) **Making Sense of Education.** Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. In: Stud Philos Educ. Springer, Dordrech. 2011.

_____. **Becoming world-wise: an educational perspective on the rhetorical curriculum.** In: Journal of Curriculum Studies, vol. 44, no. 6 pp. 815-826. 2012.

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

_____. **Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age.** In: Asia Pacific Education Review, vol. 15. Pp. 13-19. 2014.

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

BINGHAM, C.; BIESTA, G. **Jacques Rancière: education, truth, emancipation.** Great Britain: Continuum Books. 2010.

BLOCK, D. ET AL. **Neoliberalism and applied Linguistics.** London and New York: Routledge, 2012. Introduction (p. 1-13).

BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** Parte 2: Linguagem e Poder Simbólico. São Paulo: Editora da USP. 1996.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas.** 5a. Ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

BROWN, W. **What exactly is Neoliberalism? Interview with Timothy Shenk.** Dissent Magazine. Abril, 2015a. Disponível em <https://www.dissentmagazine.org/blog/booked-3-what-exactly-is-neoliberalism-wendy-brown-undoing-the-demos>. Acessado em 23/07/2017.

_____. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution.** MIT Press: Zone Books. 2015b.

BRUNER, J. S. **Making Stories: Law, literature, life.** USA: 2002.

BURNS, A. **Collaborative Action Research fo English Language Teachers.** UK: Cambridge. 1999.

CARMAGNANI, A.M.G. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M..F. (org.) **Identidade e Discurso: (des)construindo subetividades.** Chapecó/Campinas: Agos Ed. Unicamp, 2003.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J. & DAMICO, J. S. **A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy.** In: *Reading Online*. Artigo Online, 2001.

CHUN, C. The 'neoliberal citizen': Resemiotizing globalized identities in EAP materials. In Gray, J. (Ed.) **Critical perspectives on language teaching materials.** Hampshire, England: Palgrave Publishers. 2013.

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

DARDOT, P. & LAVAL, C. **The new way of the world: on neoliberal society.** Translated by Gregory Elliot (2013). NY: Verso. 2009. (1st. Ed.)

DARVIN, R. E NORTON, B. **Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics.** In: Annual Review of Applied Linguistics, 35 (2015), pp. 36–56. Cambridge University Press, 2015.

DELEUZE, G.; GATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. — Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995 Capitulo 1.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular:** letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Judiaí, SP: Paco Editorial. 2015.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Merlin C. Wittrock (Ed.) **Handbook of research on teaching.** McMillan Publishing Company, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change.** MA, USA: Polity. 1992.

FERRAZ, D. M. **Educação Crítica em Língua Inglesa:** neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba, PR: Editora CRV. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. (17a. Ed.)

_____. Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A.MA. (Org.) **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: Editora UNESP. 2001.

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

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura)

_____. Educando o educador. In: FREIRE, A. M. A. (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis.** SP: UNESP. 2001. p. 55-83.

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.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. **Theories of Reproduction and Resistance in the new sociology of education.** In: The Giroux Reader. 2006.

GRAY, J.; BLOCK, D. The Marketization of Language Teacher Education and Neoliberalism. Characteristics, Consequences and Future Prospects. In: Block, D. et al **Neoliberalism and applied Linguistics.** London and New York: Routledge. 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade (11ª. Ed.).** Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 12a. edição. Petropolis, RJ: Vozes. 2012.

HAWKINGS, M. & NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A. & RICHARDS, J. (Eds.) **Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** Cambridge: CUP. 2009.

HILGERS, M. **The three anthropological approaches to neoliberalism.** UNESCO. Malden, Massachussetts, USA: Blackwell Publishing. 2011.

HOLBOROW, M. What is Neoliberalism? Discourse, Ideology and the Real World. In: Block, D. et al (Eds.) **Neoliberalism and applied Linguistics.** London and New York: Routledge, 2012, pp. 14-32.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. 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.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em Terra de Paulo Freire (Prefácio).** Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

_____. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? 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.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Des)conforto nas práticas de professoras de inglês. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL. 2014.

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.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. ALSAGOFF, L. et al (Eds.), **Principles and practices for teaching English as an international language** (pp. 9-27). New York: Routledge. 2012 a.

_____. **(Re)Visioning Language Teacher Education in Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York and London: Routledge. 2012 b.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies reader: educational perspectives**. NY: Peter Lang. 1997.

_____. **New Literacies: Changing knowledge and Classroom Learning**. UK: Open University Press. 2003. 2007.

_____. The "New Literacies Studies" and The Study of "New" Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies: Social, Cultural and Historical Practices**. NY: Peter Lang. 2011

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

LEANDER, K. & BOLDT, G. **Rereading A Pedagogy of Multiliteracies: Bodies, Texts and Emergence.** In: Journal of Literacy Research, 45 (1) p. 22-46. 2012.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

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

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2004

_____. Race and Language as Capital in School: A Sociological Template for Language Education Reform. In: KUBOTA, R.; LIN, A. Eds., **Race, culture and identities in second language education.** London: Routledge. 2009.

_____. **Keywords:** Critical Literacy. In: Theory into Practice. 2011.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S. LUKE, A. & FREEBODY, P. **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice.** Sydney: Allen and Unwin. 1997.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. & NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e Emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares** (pp. 89-114). Campinas: Pontes Editores. 2011.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania.** Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2015.

MCLEOD, J. & YATES, L. **Making Modern Lives:** subjectivity, schooling and social change. NY: SUNY. 2006.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial. 2011a.

_____. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDAO, C. M; MARTINEZ, J. Z; HALU, R.C. (orgs.) **Formação Desformatada: Práticas com professores de Língua Inglesa.** Campinas, SP: PONTES Editora. 2011b.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

MONTE MÓR, W; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC- SEB, 2006.

MONTE MOR, W. **Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas**. Trabalhos em Linguística Aplicada, volume 46(1). Campinas: Ed. IEL/UNICAMP. 2007 a.

_____. **Investigating Critical Literacy at the University in Brazil**. *Critical Literacies*. London: www.criticalliteracy.org.uk. 2007 b.

_____. **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/>

_____. Critical Literacies in the Brazilian University and in the elementary-secondary schools: the dialects between the global and the local. In: MACIEL, R. F. & ASSIS, V. **Formação de Professores de Línguas - Ampliando Perspectivas**. Jundiaí, SP: Editora Paco Editorial. 2011.

_____. 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.

MORGAN, B. **Fostering conceptual roles for change: Identity and agency in ESEA teacher preparation**. *Kritika Kultura*, 15, 034-055 [On-line Journal].

2010. Available at <http://150.ateneo.edu/kritikakultura/images/pdf/kk15/fostering.pdf>

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2010.

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-PIERCE, B. **Social identity, Investment and Language Learning**. In: TESOL Quarterly, Vol 29, No. 1. Spring 1995.

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

NORTON, B. Identity. In: J. Simpson (Ed.). **Routledge Handbook of Applied Linguistics** (pp. 318-330). London and New York: Routledge. 2011.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2nd Ed. Bristol: Multilingual Matters. 2013.

OLIVEIRA, A. P. Era uma vez um aluno que queria aprender inglês e tornar-se professor. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

OLIVEIRA, I. Educação, Formação de Subjetividades Democráticas e democracia social. In: **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008.

PAIVA, V. L. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

PATRICK, F. **Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education**. ISRN Education, vol. 2013, Article ID 108705. 2013. Disponível em <http://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/108705/>. Acessado em 23/07/2017.

PENNYCOOK, A. Thirteen ways of looking at a blackboard (Ch. 7). In: **Language and Mobility: Unexpected places**. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2012.

_____. **Critical Applied Linguistics: A critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

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.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English". In: **Challenges in Language and Literature**. FALE/UFMG, 2009. p. 97-107.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. (Tradução de Lilian do Valle). 3a. Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2011.

_____. The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. In: BOWMAN, P.; STAMP, R. (Eds.) **Reading Rancière**. Continuum Publishers. 2011.

REAGAN, T. **Objectification, positivism and language studies: A reconsideration**. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(1), 41-60. 2004.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge. 1998.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. NY: CUP. 1996.

_____. **Interpretação e ideologias**. (4ª. Ed) Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 1990.

_____. **O Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1978.

_____. **Identidade Narrativa**. 2000.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Perspectives on Globalization in Globalizing Education Policy**. London and NY: Routledge. 2010.

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.

SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Coleção L&PM Pocket. L&PM Editores. 1997.

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

SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006. (4ª. Impressão).

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 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.

SNYDER, I. **The literacy wars**: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Sydney: Allen & Unwin. 2008.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Novos Estudos*, 79. 2007.

SUAREZ-OROZCO, M.M.; QUIN-HILLARD, D.B. **Globalization, Culture and Education in the New Millennium**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 2004.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em Terra de Paulo Freire** (Prefácio). Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

TAVARES, R.R.; STELLA, P. R. Novos Letramentos e a Língua Inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL. 2014.

TODD, S. **Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism**. Colorado, USA: Paradigm. 2009.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge. [1994] 1996. (2a. Ed.)

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

WALLACE, M. J. **Training Foreign Language teachers**: a reflective approach. Cambridge: Cambridge, 1991.

WINTER, P. & BIESTA, G. J. J. **Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education**: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter, *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), pp. 537-542. 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

YULE, G. **The Study of language**. (3rd Ed.) CUP. 2007.

ZACCHI, V. J. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: EDUFAL. 2014.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.) **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa.** Maceió: EDUFAL. 2014.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction.** Mahwah: Lawrence Earlbaum. 1996.

Sobre a autora

Livia Fortes Silva Zenóbio

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Adjunta no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo atuando nas áreas de Letramentos e da Lingüística Aplicada Crítica, com ênfase em Formação de Professores, Educação Crítica de Língua Inglesa, Letramento Crítico e Multi-letramentos. Seus interesses mais recentes têm se voltado para questões relacionadas à formação inicial de graduandos em Letras Inglês, bem como para a formação do formador pelo viés da autoetnografia.

Índice Remissivo

A

alunos 10, 12, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 44, 45, 46, 48, 53, 54, 58, 64, 68, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 135, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 221, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 272, 278, 279, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 292

análise 19, 25, 33, 35, 37, 48, 50, 56, 61, 62, 64, 68, 69, 71, 74, 97, 106, 109, 118, 128, 133, 134, 153, 157, 158, 159, 172, 186, 187, 189, 195, 212, 221, 231, 232, 234, 254, 261, 283

aprendizagem 16, 17, 18, 22, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 41, 47, 48, 55, 56, 64, 65, 71, 72, 92, 95, 107, 109, 116, 119, 120, 121, 122, 136, 137, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 161, 162, 165, 170, 175, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 199, 209, 216, 218, 225, 226, 278, 281, 282, 283, 284, 285, 293, 296, 298

C

cidadania 23, 32, 40, 88, 90, 122, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 142, 162, 165, 166, 167, 178, 190, 191, 193, 213, 214, 215, 216, 224, 283, 286

classe social 28, 39, 155, 159, 161, 247, 248, 287

comunicação 10, 26, 32, 34, 65, 66, 77, 88, 91, 110, 119, 126, 128, 130, 132, 136, 137, 141, 145, 147, 148, 149, 154, 157, 176, 177, 199, 209, 226, 249, 254, 264, 265, 283, 299

comunidade 36, 64, 117, 119, 155, 156, 158, 185, 232, 292

conflito 20, 25, 32, 47, 103, 108, 175, 261, 262, 279, 298

conhecimento 17, 18, 28, 35, 38, 42, 45, 48, 50, 67, 68, 69, 71, 74, 91, 92, 93, 95, 115, 122, 126, 129, 130, 141, 145, 146, 147, 148, 156, 157, 161, 164, 170, 175, 189, 194, 196, 198, 199, 204, 205, 216, 217, 220, 221, 222, 227, 231, 232, 251, 257, 273, 289

contemporânea 15, 20, 21, 32, 35, 58, 60, 85, 86, 92, 107, 108, 112, 125, 126, 128, 143, 148, 177, 199, 213, 217, 256

crítico 23, 25, 41, 46, 49, 50, 51, 52, 68, 71, 73, 76, 142, 143, 144, 158, 162, 168, 175, 192, 193, 197, 202, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 225, 227, 228, 229, 230, 232, 234, 238, 247, 248, 249, 251, 264, 265, 269, 275, 284, 285, 286, 289, 301

cultural 23, 28, 35, 64, 76, 80, 120, 125, 129, 133, 136, 137, 153, 154, 160, 191, 196, 214, 220, 225, 285, 296, 297, 301

D

desenvolvimento 37, 47, 49, 50, 52, 56, 71, 72, 88, 114, 134, 135, 141, 145, 146, 149, 166, 175, 186, 193, 201, 211, 213, 214, 219, 224, 225, 230, 231, 233, 243, 253, 275, 283, 287

discurso 12, 13, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 55, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 78, 83, 90, 94, 97, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 123, 130, 132, 133, 140, 144, 146, 147, 149, 165, 168, 187, 191, 194, 218, 229, 247, 258, 261, 275, 281, 283, 284, 285, 292

E

educação 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 68, 73, 81, 82, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 117, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 155, 157, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 170, 174, 178, 179, 181, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 267, 268, 270, 273, 277, 279, 281, 282, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 299

educacional 14, 18, 19, 21, 25, 27, 36, 40, 46, 51, 91, 94, 112, 125, 133, 141, 143, 156, 163, 174, 178, 194, 196, 197, 198, 205, 208, 210, 211, 212, 218, 220, 224, 227, 231, 251, 262, 263, 265, 270, 273, 292

ensino 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 49, 53, 58, 71, 87, 88, 91, 92, 95, 104, 107, 111, 113, 114, 115, 117, 122, 125, 127, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 146, 147, 154, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 173, 175, 178, 180, 181, 183, 184, 187, 202, 203, 204, 209, 210, 211, 215, 216, 225, 230, 255, 257, 261, 263, 264, 267, 275, 278, 279, 284, 291, 292, 293, 297, 298, 299, 302, 303

estudo 10, 18, 21, 23, 28, 29, 33, 34, 36, 37, 41, 44, 47, 51, 52, 58, 60, 85, 87, 96, 97, 98, 103, 107, 111, 121, 126, 127, 135, 141, 150, 151, 155, 164, 165, 171, 181, 195, 196, 198, 202, 211, 212, 217, 223, 225, 227, 229, 245, 251, 257, 258, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 272, 274, 277, 279, 280, 281, 282, 286, 287, 289, 290, 291, 299

experiência 17, 52, 77, 152, 169, 183, 184, 187, 188, 228, 231, 233, 234, 241, 251, 252, 253, 269, 272

F

formação 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 61, 63, 66, 68, 75, 76, 78, 79, 80, 84, 85, 94, 110, 114, 115, 122, 128, 130, 131, 133, 136, 151, 155, 158, 165, 181, 194, 197, 210, 212, 217, 239, 256, 261, 267, 269, 278, 280, 290, 292, 296, 297, 301, 302, 303

G

globalização 16, 17, 23, 28, 32, 41, 43, 75, 76, 82, 91, 95, 119, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 157, 160, 163, 164, 165, 170, 181, 184, 199, 213, 214, 216, 226, 280, 283, 284, 285, 291, 293, 295, 302

H

história 31, 33, 78, 85, 111, 127, 133, 171, 193, 195, 197, 198, 204, 206, 207, 212, 226, 251, 269

I

identidade 11, 20, 21, 23, 24, 34, 63, 64, 65, 67, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 94, 96, 97, 98, 106, 107, 110, 117, 119, 131, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 161, 162, 175, 186, 187, 191, 198, 212, 261, 269, 271, 282, 285, 294, 296, 298, 299, 302

indivíduo 15, 46, 47, 58, 60, 64, 66, 73, 77, 82, 83, 84, 88, 91, 93, 94, 113, 114, 145, 148, 151, 159, 194, 198, 220, 240, 262, 282

inglês 10, 16, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 40, 41, 43, 44, 52, 53, 54, 58, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 107, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 127, 136, 154, 157, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 199, 215, 216, 227, 228, 231, 232, 233, 250, 251, 263, 278, 280, 281, 283, 285, 290, 292, 293, 297, 298, 300, 302

interpretação 22, 23, 48, 68, 76, 86, 120, 135, 137, 138, 139, 148, 159, 178, 199, 205, 211, 227, 229, 230, 242, 253, 263, 278, 299

intervenção 39, 42, 51, 55, 90, 182, 215, 219, 221, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 249, 250, 251, 253, 266, 286, 288

L

leitura 16, 17, 18, 22, 23, 24, 29, 32, 55, 58, 79, 84, 109, 113, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 173, 175, 177, 179, 180, 182, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 247, 249, 251, 253, 254, 278, 286, 287

Letramento 23, 24, 25, 26, 33, 34, 46, 55, 58, 95, 137, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 209, 227, 229, 264, 265, 278, 285, 286, 287, 290, 296, 297, 298, 301

língua 10, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 43, 46, 48, 52, 54, 59, 61, 62, 65, 71, 74, 75, 77, 80, 85, 87, 91, 95, 102, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 125, 127, 135, 136, 139, 141, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 157, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 175, 178, 180, 181, 182, 183,

184, 185, 186, 187, 188, 199, 202, 216, 226, 227, 230, 255, 257, 279, 281, 282, 284, 285, 293, 297, 298, 299, 302, 303

linguagem 10, 11, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 46, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 91, 106, 107, 109, 113, 117, 118, 125, 126, 130, 135, 137, 138, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 164, 167, 168, 169, 170, 173, 175, 178, 180, 181, 191, 193, 198, 199, 201, 203, 204, 207, 208, 210, 213, 216, 218, 224, 226, 227, 230, 232, 242, 245, 251, 252, 255, 257, 264, 265, 269, 275, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 290, 291, 293

linguística 23, 27, 93, 136, 141, 146

M

multiletramentos 136, 175

N

narrativa 28, 31, 36, 41, 72, 92, 94, 121, 176, 219, 293

neoliberalização 86, 88, 115, 121, 157, 275

P

pedagogia 36, 60, 95, 139, 204, 212, 213, 221, 223, 296

pesquisador 49, 50, 227, 259, 260, 264, 265, 266, 272, 273

pesquisadora 51, 52, 54, 172, 225, 233, 263, 264, 266, 267, 269, 271, 275, 291

Pós-Modernidade 59, 61, 72, 296

preconceito 29, 74, 175, 229, 238, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250

produção 28, 32, 33, 58, 62, 65, 67, 68, 92, 94, 113, 136, 138, 148, 199, 206, 215, 227, 239, 253, 296, 298, 302

professor 23, 29, 31, 32, 34, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 65, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 111, 121, 122, 125, 141, 142, 143, 146, 147, 154, 156, 169, 170, 171, 172,

173, 175, 176, 182, 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 194, 209, 213,
217, 219, 222, 224, 225, 227, 228, 229,
232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241,
242, 243, 250, 256, 257, 262, 263, 264,
272, 282, 286, 287, 298, 300
pública 10, 14, 17, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 52, 58, 83, 84,
95, 97, 109, 113, 120, 121, 149, 175, 176,
181, 183, 184, 185, 186, 187, 209, 231,
247, 258, 278, 279, 281, 283, 284, 287,
290, 298, 302

Q

questionamento 158, 204, 248, 263, 265

R

reflexão 23, 37, 48, 49, 51, 63, 103, 136,
169, 184, 194, 206, 220, 223, 239, 240,
248, 254, 255, 257, 271
responsabilidade 15, 16, 17, 18, 25, 26, 46,
89, 90, 114, 117, 122, 165, 178, 207, 216,
218, 225, 236, 253, 254, 256, 262, 264,
265, 266, 267, 268, 269, 274, 276, 279,
286, 288, 292
ressignificação 18, 51, 118, 139, 170, 180,
188, 191, 195, 197, 208, 210, 223, 225,
236, 243, 248, 249, 252, 268

S

situacionalidade 67, 68, 74, 98, 106, 113,
129, 200, 201, 204, 205, 223, 261, 270,
272
subjefificação 11, 12, 17, 36, 45, 72, 73,
83, 112, 131, 132, 144, 148, 151, 155, 161,
167, 174, 178, 179, 181, 191, 192, 194,
197, 210, 214, 217, 218, 223, 225, 231,
234, 243, 260, 261, 262, 264, 266, 267,
268, 269, 273, 274, 275, 277, 279, 285,
291
subjefividade 10, 12, 14, 15, 19, 20, 24,
25, 26, 34, 38, 39, 45, 46, 48, 50, 52, 55,
58, 59, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 74,
76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89,
90, 91, 94, 95, 96, 101, 106, 107, 112, 117,
118, 126, 132, 139, 143, 148, 150, 151,
161, 166, 167, 169, 176, 179, 187, 191,
193, 194, 195, 196, 197, 198, 205, 207,
212, 217, 218, 220, 221, 223, 224, 225,
245, 248, 252, 256, 257, 259, 261, 262,
263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271,
272, 273, 275, 277, 278, 280

T

tecnologia 17, 18, 23, 82, 111, 119, 134,
136, 157, 213, 230, 231, 253, 280, 286

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

www.pimentacultural.com

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“SER OU NÃO SER”

questões
sobre subjetividade
e o ensino de inglês
na escola pública

