

REVISTA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

SITIENTIBUS

EDUCAÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

ARTIGO

RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA NA BAHIA: IDENTIDADES EM TRANSFORMAÇÃO, INTERFACES, MULTILETRAMENTOS E LINGUÍSTICA APLICADA

REFRAMING THE FORMATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN COMMUNITIES OF PRACTICE IN BAHIA: IDENTITIES IN TRANSFORMATION, INTERFACES, MULTILITERACIES AND APPLIED LINGUISTICS

CRISTINA ARCURI EUF

Doutora em Letras Modernas Língua Inglesa pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: criseluf@gmail.com

JAMILLE PASSOS

Mestra em Letras pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). E-mail: jspassos2@gmail.com

RESUMO

Notadamente, há muito tempo a globalização tem sido foco de inúmeros debates e investigação dos fenômenos sociais ao qual lhe são atribuídos. Este artigo visa um aprofundamento sobre questões relacionadas à formação linguístico-educacional do professor de Língua Inglesa (LI), tendo como objeto de análise uma revisitação teórica sobre os estudos da Pedagogia dos Multiletramentos, formação crítica do professor e interfaces permitidas pela Linguística Aplicada (LA) – disciplina do curso de graduação de Letras em universidades públicas no estado da Bahia. Parafraseando Monte Mór (2008), os estudos sobre letramentos críticos têm evidenciado “a relevância de uma educação engajada na mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e participação política”, por ora mencionada por Muspratt, Luke e Freebody (1997), através “das tecnologias de escrita e outros modos de inscrição”. Nesse sentido, objetivamos, também, demonstrar relações entre línguas, tecnologias e sociedade a partir de práxis alternativa construída por graduandos de Letras (LI), em pré-serviço, a partir dos (multi) letramentos e das interfaces epistemológicas da LA.

Palavras-chave: Formação de professor; pedagogia dos multiletramentos; linguística aplicada.

ABSTRACT

Investigation of the social phenomena to which they are attributed. This article aims to deepen issues related to the linguistic-educational training of the English Language (LI) teacher, having as an object of analysis a theoretical revisitation on the studies of Multiliteracy Pedagogy, critical teacher training and interfaces allowed by Applied Linguistics (LA) – discipline of the graduation course of Literature in public universities in the state of Bahia. Paraphrasing Monte Mór (2008), studies on critical literacies have shown “the relevance of an education engaged in social change, cultural diversity, economic equality and political participation”, for now mentioned by Muspratt, Luke and Freebody (1997), through “technologies of writing and other modes of inscription”. In this sense, we also aim to demonstrate relations between languages, technologies and society based on an alternative praxis built by Languages (LI) undergraduates, in pre-service, from the (multi) literacies and epistemological interfaces of AL.

Keywords: Teacher training; pedagogy of multiliteracies; applied Linguistics.



Introdução

Vivemos em uma sociedade líquida (BAUMAN, 2005), movida pelas incertezas e construída pelas diferenças, quer sejam econômicas, sociais ou políticas. Ainda notamos que a globalização e as mudanças tecnológicas criaram uma nova realidade global dirigida pelo conhecimento, alimentada pela informação e, com efeito, potencializada pela tecnologia.

As transformações globais, conforme afirmam Suarez-Orozco e Qin Hilliard (2004), exigirão das futuras gerações novas habilidades – habilidades essas que estão muito além do que tem sido “entregue” na maioria dos sistemas de ensino. São necessárias visões globais inovadoras e mais abrangentes que preparem crianças e jovens a se tornarem cidadãos críticos informados e engajados no novo milênio (SUAREZ-OROZCO; QIN HILLIARD, 2004, p. 3). Os autores explicam que o desafio da educação será o de “formar as habilidades cognitivas, sensibilidades interpessoais e sofisticação cultural para todas crianças e jovens, independentemente do local/contexto em que vivam” (SUAREZ-OROZCO; QIN HILLIARD, 2004, p. 3). No entanto, há dois grandes desafios para a educação mundial, segundo os autores: o domínio da diferença e o domínio da complexidade. Biesta (2010), Lyotard (1979), Bloomaert (2013), entre outros autores, também admitem a relevância de sistemas “mais complexos” decorrentes dos processos globalizadores e sobre seus impactos nos sistemas educacionais. Nada é simples. Hoje em dia tudo é mais complexo, mais dinâmico, tudo está em rede, em fluxos constantes, em movimento, e como diz Milton Santos (1996), “tudo voa”.

Decerto, diante de um mundo impulsionado pelos múltiplos processos globalizadores é primordial observarmos a questão dos letramentos e, parafraseando a discussão de Monte Mór no V Encontro do Projeto Nacional Novos Letramentos e Ensino de Línguas da Universidade de São Paulo (USP), em 2014, uma terceira geração de letramentos seria aquela que “abraça a educação, as tecnologias, os novos, os Multiletramentos e o Letramento Crítico”. No mesmo encontro, Menezes de Souza afirma que, nesse contexto de tecnologias e educação, “não é só lembrar o que, mas quem está usando e onde” (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2014). Em consonância a essas transformações, modificou-se, também, a maneira como o (novo) aprendiz aprende e apreende os significados (PASSOS, 2015).

Nessa perspectiva, reforçamos neste artigo a necessidade de se focalizar na formação de professor, em especial, do professor de língua inglesa (LI). Para tanto, apostamos nos princípios e pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) para enfrentarmos os desafios dessas novas práticas educacionais. Assim, essa área de estudo pode, dentre outras funções, contribuir significativamente para que o campo de formação de professor seja um lugar propício para se (des)construir e re(dimensionar) questões problematizadoras que estão

imbricadas no ensino e aprendizado de LI. E ainda, a Pedagogia dos Multiletramentos pode nos conduzir neste processo de conscientização de seu papel político e emancipativo, no que diz respeito ao ensino de uma língua que, sobretudo, propõe desigualdades (SANTOS, 2001).

Com o propósito de fundamentar as bases da discussão empreendidas neste artigo, serão apresentadas, primeiramente, as motivações que nos levaram a construir este texto. Concomitantemente, procuramos discursivar sobre as contribuições as quais a Linguística Aplicada (LA) oferece ao campo de formação de professores, e, concatenada a essa mesma linha de raciocínio, destaca-se a relevância da Pedagogia dos Multiletramentos, no que tange a esse mesmo campo de estudo (formação de professores).

A penúltima seção, por conseguinte, tratará da identidade do (novo) graduando de Letras Modernas, levando em consideração sua capacidade de ressignificar os designers globais (MOITA LOPES, 2008), partindo do conceito de “aprendizagem por *design*” (MONTE MÓR, 2015) e integrando processos com os princípios da “epistemologia de *performance*” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2013) e “novos” movimentos pedagógicos para *re-design* de currículos (LUKE *et al.*, 2004). Assim, apresentamos reflexões sobre programas de formação de professores no estado da Bahia.

O “novo par de óculos”

Os *insights* para construção desse artigo sustentam-se em uma experiência pessoal obtida durante a graduação do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Nesse período, tivemos a oportunidade de ingressar em uma disciplina denominada Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. O espaço discursivo dessa disciplina, de antemão, chamou-nos a atenção, uma vez que os princípios e pressupostos dessa matéria se baseavam em um campo do saber o qual, até então, não tínhamos, sequer, ouvido falar. Essa área de estudo era a Linguística Aplicada (LA).

Desde então, quando estávamos imersos nas discussões desenvolvidas nas aulas dessa disciplina, começamos a perceber o quão os outros campos epistemológicos que tivemos a oportunidade de vislumbrar no curso de Letras foram essenciais para nos ajudar a construir a nossa identidade como futuros professores de línguas, em especial de língua inglesa. Porém, poderíamos enfatizar aqui, que a maioria das temáticas abordadas dentro das disciplinas, as quais versavam sobre o ensino de LI, ganhou um novo enfoque, um novo olhar a partir do momento em que tivemos contato com o espaço discursivo da disciplina Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira consolidada por meio do Projeto Helpers Bem Querer UESB.

Desta forma, convém enaltecer que, por meio da dialogia entre professor formador e professor em formação, foi possível (re)pensar, re(construir) e (re)dimensionar a imagem que atribuíamos ao professor de LI. Pois, naquele

momento, passamos a usar “um novo par de óculos” que nos ajudou a cogitar sobre as questões problematizadoras que estão imbricadas nas teias discursivas entre o ensino e o aprendizado de inglês.

Esse novo “olhar” está documentado nos anexos deste artigo, em formatos de atividades de LA construídas como forma de “avaliação” da disciplina. A respeito do “novo enfoque” e das possibilidades de problematizar o currículo e as práticas em sala de aula, nas avaliações da disciplina de LA, eram propostas atividades “abertas” nas quais os alunos deveriam fazer “escolhas” entre tópicos teóricos articulados com outros *designs*, além do linguístico (imagens, som, movimento, etc.) integrados com ferramentas computacionais, *Corpora* online, plataformas e outros dispositivos digitais para a elaboração de questões e propostas de planos de aula. Este “novo par de óculos” também acompanhou muitos desses alunos em outras disciplinas vinculadas à Linguística Aplicada, tanto no programa de pós-graduação quanto no programa de mestrado da UESB, até meados de 2016.

Os arquivos (em formatos textuais) das atividades da disciplina de LA podem ser encontrados na plataforma digital COMET USP (*Corpus* Multilingue para Ensino e Tradução – idealizado e coordenado pela professora Stella E. O. Tagnin, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da Universidade de São Paulo - USP). Na plataforma, estão hospedados documentos como memoriais de formação de professores, relatos de alunos do PIBID (Língua Inglesa e Língua Portuguesa), textos argumentativos sobre a relevância da LA na formação do professor de LI, além de outras escrituras de alunos graduandos em cursos de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa) desde 2010 até 2017.

No *corpus* da pesquisa, encontramos dezenas de narrativas que apresentam evidências empíricas para as hipóteses que Multiletramentos, formação “crítica” do professor de LI, LA (e outras interfaces, dentre elas a Linguística de *Corpus*) podem contribuir para a educação linguística do professor por meio da abertura de diálogos que podem alargar o espectro de escolhas na construção situada de sentidos, nas diversificadas relações culturais, linguísticas e sociais presentes no dia a dia da formação educacional.

Desse modo, ancorados na Pedagogia dos Multiletramentos e inseridos nas bases da disciplina Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, foi possível discutir sobre várias temáticas indispensáveis para a formação de um professor de línguas; dentre elas: i) o papel político do professor de LI na busca para formar cidadãos críticos e reflexivos; ii) a geografia da sala de aula como um lugar heterogêneo e propício para se (des)construir conhecimentos; iii) os processos globalizadores e as questões críticas que estão por trás da expansão da língua inglesa; iv) as modificações das necessidades educacionais, a identidade do (novo) aprendiz e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de LI.

No que concerne às questões problematizadoras, entende-se que ainda não existem soluções para muitas delas, mas permite pensar criticamente e de forma inteligível sobre os impactos e desafios que essas múltiplas questões podem causar na formação de um professor de língua inglesa.

Em relação às complexas questões sobre ensino da LI, Brydon (2010), ressalta que o aprendizado e engajamento tornaram-se um “*continuum*” e vários questionamentos a respeito de teorias e práticas, além de tensões e conflitos socioculturais, entram em jogo nas salas de aula, principalmente nas aulas de línguas. O professor de LI deve, portanto, segundo Brydon (2010), modificar a direção e, além disso, prestar mais atenção às questões de linguagem, de multissemióticas, multilinguagem e até de traduções de conceitos e práticas.

Ao tentarmos calibrar e refinar a sensibilidade que nos motivou a escrever este artigo, consideramos a importância de contribuir para o compartilhamento de experiências que reforcem, principalmente, a necessidade de se refletir sobre o campo de formação de professores como um lugar essencial para (re)construção da identidade do futuro professor de línguas, principalmente, de língua inglesa.

A Linguística Aplicada e o campo de formação de professores

Para discutirmos sobre a significância do campo de formação de professores, apropriamo-nos da LA, pois esta área de estudos têm contemplado essa temática a partir de uma certa posição teórico-metodológica atravessada pela indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006) e transgressividade (PENNYCOOK, 2006). Outro aspecto relevante é que notamos que a LA tem apresentado pesquisas sobre formação de professores sob diferentes enfoques e abordagens teórico-metodológicas (MOITA LOPES, 2013; RAJAGOPALAN, 2005; ALMEIDA FILHO, 2005, 2008; CELANI, 2008; SANTOS e LIMA, 2011; SIQUEIRA, 2012; PERINE, 2012), o que legitima significativamente a discussão aqui proposta.

Na esteira desse raciocínio, reforçamos com Celani (2008, p. 17) o papel relevante que a Linguística Aplicada tem na política educacional, pois essa área de estudo é vista como articuladora de “múltiplos domínios do saber que tem preocupação com a linguagem”. Em uma sociedade que permanece em constante modificação, observamos que, nas últimas décadas, os estudos que abarcam as questões referentes à formação do professor de língua inglesa vêm ganhando o seu espaço. A sociedade contemporânea exige uma formação global (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), ou seja, é necessário que o futuro professor de LI encontre caminhos que o auxiliem na tentativa de saber fazer e saber ser para formar-se professor em uma sociedade pós-moderna (PASSOS, 2015).

De acordo com Andrade (2006), a Linguística Aplicada passou a se preocupar com o processo de formação de professores a partir da década de 70. Nessa época, os estudos

estavam voltados para descrição do comportamento dos professores e ainda não se pensava sobre contexto, tampouco, sobre a experiência individual dos professores. Em meados dos anos 80, a noção de contexto passou a adquirir a sua devida importância dentro desse campo; com isso, os pensamentos, julgamentos e posicionamentos dos professores passaram a ser analisados pela LA. Desta forma, observamos que os estudos sobre formação de professores tomam passos mais largos a partir da década de 80, uma vez que procuram considerar as crenças dos professores, suas experiências e conhecimentos.

No momento atual, diríamos que a LA continua abraçando os desafios de procurar tematizar o campo de formação de professores, porém, de uma forma mais problematizadora, buscando encaminhamentos que contribuam para a formação de um professor crítico e reflexivo.

Para Miller (2013, p. 100), existem quatro razões que justificam a pesquisa na área de formação de professores sob o olhar da Linguística Aplicada, assim:

[...] como **área de investigação**, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no **campo metodológico**, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de **ordem política** dentro da academia, já que ela tem alavancado o status institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior. A quarta contribuição da área e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a **questões de transformação social, de ética e de identidade** dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores. (grifo nosso).

Uma discussão dessa natureza nos conduz a refletir sobre o papel significativo que os cursos de Letras exercem, tratando da tarefa de formar professores críticos e que sejam capazes, dentre outras ações, de desconstruir maneiras pré-determinadas e cristalizadas de exercer as suas tarefas como professores de línguas. Trata-se, então, de formar professores que não anseiem por receitas prontas e que, sequer, acreditam na existência destas receitas (PERINE, 2012).

Sob essa ótica, Siqueira (2012b, p. 49) assegura que “a formação intelectual do aluno de Letras não deve ser vista como uma compilação de conhecimentos enciclopédicos estáticos, mas como a formação de um cidadão maduro pronto para uma ação sócio-política”.

Acreditamos que, partindo de premissas como as apresentadas aqui por Perine (2012), Santos e Lima (2011) e Siqueira (2012b), estamos caminhando para uma proposta de formação reflexiva e inteligível que contribua para o amadurecimento de futuros professores, ampliando o grau

de criticidade e inteligibilidade destes, no que se refere às suas práticas de ensino.

À luz das contribuições de Celani (2008), temos como propósito endossar a proposta de que o professor formador, que trabalha à luz das teias discursivas da Pedagogia dos Multiletramentos, almeja, principalmente, contribuir para a formação de indivíduos que não se contentam acriticamente com princípios de teorias que lhes são apresentadas, mas que procurem problematizá-los e, ainda, desenvolverem tratamentos metodológicos e gestos de transposição didática para objetos de ensino que lhes forem apresentados durante o período da graduação. Em face dessa discussão, reafirma-se que o momento atual deve nos desvencilhar da concepção tradicional de professor centralizador e abrir espaço para formação de professores críticos e autônomos.

A Pedagogia dos Multiletramentos e a formação do professor de LI: contribuições e proposições para o campo

O *New London Group* (NLG) foi formado em 1994, quando dez pesquisadores de áreas afins se reuniram nos Estados Unidos para debaterem a Pedagogia do(s) (Multi) Letramento(s). Dentre algumas questões discutidas pelo grupo, estavam, por exemplo: “O que seria ensinar letramentos no futuro?”, bem como “O que seria necessário para que a educação acompanhasse o contexto do mundo em transformação?”. As diferenças culturais e as rápidas transformações advindas da mídia representavam a própria natureza da Pedagogia do Letramento e das mudanças radicais que surgiam (NLG, 1996).

Quanto às mudanças em questão, os estudiosos referiam-se às novas exigências que começavam a surgir, transformando as pessoas em “construtores de significado”. Segundo eles, estas mudanças aconteciam nos ambientes de trabalho, no exercício da cidadania em âmbito público, na esfera da vida privada, assim como nas comunidades – *our lifeworlds* (de nossas vidas). Os membros do NLG partilhavam da mesma opinião de que era necessário repensar as premissas fundamentais da Pedagogia do Letramento para que as práticas que surgissem destas reflexões pudessem fornecer aos alunos aquilo que eles necessitavam para alcançar suas aspirações. A partir de então, decidiram que o termo Multiletramentos representaria o conjunto dos estudos e das reflexões que se referem às modificações relacionadas aos letramentos, necessárias durante o processo educacional. O conceito também complementa a pedagogia (de letramentos) tradicional ao relacionar esses dois aspectos com a multiplicidade textual (NLG, 1996).

Poderíamos dizer que os autores relacionam diferenças como a multiplicidade e a integração de diversos modos de significação, ações por meio das quais negociamos diariamente em nossas comunidades locais e em nossas vidas interconectadas. Durante os debates, os autores definiram que Multiletramentos representariam o conjunto das seguintes reflexões: (a) a multiplicidade dos canais de comunicação e a

crescente diversidade linguística e cultural no mundo atual, que exigem dos educadores uma visão mais abrangente sobre letramento do que aquela dos enfoques tradicionais puramente linguísticos; (b) os Multiletramentos ultrapassam as limitações dos enfoques tradicionais ao enfatizar a importância da negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais, fator considerado central à pragmática das vidas privada, social, cívica e profissional dos alunos de hoje.

Além dos pioneiros pesquisadores do *New London Group* (1996), vários outros autores, Alan Luke e Peter Freebody (1997), Lankshear e Knobel (2006), Kress (2003), Monte Mór (2018, 2015), Menezes de Souza (2014), Silva (2015), entre outros, também compreendem que “letramento é uma questão de práticas sociais” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2006). Assim, nesse espaço de múltiplas transformações e novas propostas pedagógicas necessárias, sabe-se que “o papel do professor” ainda é tema de conflitos, debates e investigações. Hoje em dia, treinar – “qualificar” – professores tornou-se um tema de discussão internacional. Interessante relembra, conforme salientam as autoras Knobel e Kalman (2016), que foi somente na década de 70 que iniciativas de órgãos internacionais, governamentais e políticas educacionais se voltaram para a formação/aprimoramento do professor. Naquela época, professores eram treinados para ensinar e planejar suas aulas a partir de objetivos de aprendizado muito específicos.

Até o final dos anos 90 houve muitas mudanças voltadas para a elaboração e as alterações de currículo e várias reformas educacionais mobilizaram todos os esforços de organizações internacionais (tais como UNESCO e Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), objetivando elaboração de diretrizes escolares e curriculares. Porém, a questão do “papel do professor” (KNOBEL e KALMAN, 2016, p. 1) ainda era relegada. No entanto, nos últimos quinze anos houve um crescente aumento no interesse por políticas voltadas para formação e treinamento do professor.

As pesquisas na área têm revelado que as “reais” oportunidades são aquelas construídas em contextos de prática imediata, voltadas para mudanças e práxis escolar inovadora, entrelaçando teorias de aprendizagem que leve à colaboração entre professores e alunos e que leve à liderança fluida e aos espaços e papéis e expertises diversos compartilhados entre aprendizes e mestres. Em tais oportunidades de práticas inovadoras, imediatas e contextualizadas, as autoras afirmam que deverá haver também a convicção de que o aprendizado será útil para os alunos. Em se tratando do treinamento profissional do professor, na visão de Knobel e Kalman, não é somente uma questão de “aprimoramento”, mas também de contribuição para o enriquecimento da prática profissional. Nesse sentido, Gee (2013) refere-se a uma compreensão social daquilo que significa “ser um professor”. Gee (2013), assim como Knobel e Kalman (2016), consideram que “ensinar” –

enquanto prática social – engloba um conjunto de crenças, de maneiras de fazer coisas, modos de utilizar recursos, de configurar espaços e formas de falar (com alunos, colegas, pais, administradores etc.). Além disso, “ser professor” está relacionado a um conjunto de ideias sobre a natureza e propósito da educação, um conjunto de conhecimentos, ferramentas, habilidades e orientações específicas voltados para o “bem-estar” do aluno. As autoras, assim como outros estudiosos, consideram que no cenário atual, a natureza, as ideias e o conjunto de conhecimentos estão necessariamente atrelados ao mundo digital.

Assim, a respeito do termo “*digital turn*”, Knobel e Kalman (2016) admitem que é fácil constatar que estamos vivendo na “virada digital” de modo abrangente em diversas áreas e disciplinas, e essa virada não se refere somente a conhecer e investigar sobre a proliferação de dispositivos, serviços e redes digitais presentes nas vidas das pessoas ao redor do mundo. É preciso perceber que essa “virada digital” também inclui interesses acadêmicos “*sustained*” que visem o desenvolvimento de mudanças e de novas práticas relativas ao modo como as pessoas compartilham, constroem e recebem significado por recursos digitalmente mediados. (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 5).

Uma possível resposta para essa “virada digital”, segundo as autoras, é o estudo sobre os “novos letramentos”. As autoras reafirmam que na “virada digital” a formação do professor pode ser considerada sob duas perspectivas: por um lado o termo “virada digital” aponta para interesse acadêmico em documentar e interpretar as mudanças que ocorrem nas maneiras pelas quais as pessoas estão agindo no mundo das tecnologias digitais. Por outro lado, e especialmente quando consideramos a formação (especialização e aprimoramento) do professor nas escolas, o termo “virada digital” pode obter o significado mecanicista “*turn to the digital device*”; ou seja, a simples instalação de computadores e de internet nas salas de aula a fim de garantir melhores resultados nas pontuações e avaliações (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 7). Não há dúvidas de que a inserção das tecnologias nas escolas é um elemento primordial no processo de “atualização” na “virada digital”. No entanto, pouco se tem investigado sobre os tipos de desafios que professores enfrentam perante tais “mudanças necessárias” nessa “virada digital” (KNOBEL; KALMAN, 2016, p. 7). Na visão das autoras, aparentemente assume-se que os professores farão a transição para tais “artefatos naturalmente”.

Em vista disso, e voltados para a formação do professor de LI em diferentes comunidades educacionais no interior da Bahia, foram construídas práxis alternativas – de modo colaborativo, entre professores, formadores e graduandos em pré-serviço – a fim de ressignificar a construção dos sentidos em aulas de LI a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada e dos Multiletramentos.

Portanto, os exemplos de práxis construídos durante e após a disciplina de “Introdução a LA” em universidades

públicas e em diversas comunidades de práticas escolares da Bahia (durante o período de 2012 até 2017) consideraram a ressignificação, a reconstrução e o redimensionamento necessários para a práxis de LI, conforme destacaram os estudiosos do NLG.

A identidade do graduando de Letras Modernas: (re) construindo os *designers* globais

Cada um de nós é membro de vários Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades. (GEE, 1990, p. 19).

Quando nos propusemos a discursivizar sobre o tema aqui em destaque – identidade – mergulhamos em um campo epistemológico vasto que tem sido objeto de estudo de várias áreas, tais como: a Sociologia, a Psicologia Social e Educacional e a Filosofia.

No que diz respeito a essa temática, o sociólogo Manuel Castells (1999), na obra intitulada “O poder da identidade”, assegura que são as tendências conflitantes da identidade e da globalização que vêm desenhando o mundo e moldando a vida dos indivíduos. Rajagopalan (2003, p. 59) advoga que “volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”.

O contexto pós-moderno, para Lyotard (1979) é “essencialmente cibernético-informático e informacional” e é nessa sociedade que “predominam os esforços – científicos, tecnológicos e políticos – no sentido de informatizar a sociedade.” (LYOTARD, 1979, p.8). A pós-modernidade, segundo o autor, é o cenário onde interfaces conceituais, teóricas e metodológicas são necessárias.

Desse modo, podemos refletir a formação do professor de língua inglesa nos quais universidades e escolas públicas são desafiadas a (re)construir práticas que dialoguem com “novas” demandas da sociedade em constante transformação.

Quanto à questão da transmissão do saber, isto é, o ensino, (LYOTARD, 1979), e admitindo-se a ideia de “conhecimentos aceitos”, a questão de sua transmissão, subdivide-se, segundo o autor, pragmaticamente numa série de questões:

- Quem transmite?
- A quem?
- Com base em quê?
- E de que forma?
- Com que efeito?

Tais questões devem encontrar respostas em um conjunto coerente formado por políticas universitárias (LYOTARD, 1979). Considerando que essas questões propostas por Lyotard (1979) lançam desafios e ampliam largamente os objetivos de áreas como educação e formação do professor, considera-se que uma das “preocupações” deste estudo é demonstrar que na universidade – a sala de aula da graduação – pode ser vista como um lugar de deslocamento e de (re)construção de identidades, além de ser um espaço

apropriado e devidamente constituído para o (re)pensar das práticas identitárias dos futuros professores de LI. Como pontua Siqueira (2012a, p. 319), a sala de aula “não reflete o mundo, ela é o mundo”. Tomamo-la como microcosmo da sociedade e reduto para a construção identitária do aprendiz (COELHO, 2011).

Sob esse viés, compreendemos que a sala de aula da graduação precisa criar condições (papel do professor formador), objetivando que o graduando de Letras contemporâneo possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam em busca de uma construção de sentido sobre o que lhe é apresentado em sala de aula. E é, aqui, especificamente nesse ponto, que o estatuto da repetição pode ser vislumbrado (ORLANDI, 1998). É necessário que se crie ou que se instaure um ambiente propício para que a repetição não seja uma mera reprodução, mas que traga a (re)elaboração, a (re)formulação e o deslocamento. Para Siqueira (2012b), as especificidades da nova ordem mundial exigem que o futuro professor de línguas:

[...] busque a formação de educador linguístico, não de técnico de ensino; [...] seja autônomo o bastante para desafiar certos cânones ideológicos e metodológicos; [...] questione teorias de ensino e aprendizagem de caráter universalizante [...] pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente. (SIQUEIRA, 2012b, p. 56-58).

Com isso, não podemos esquecer que uma das funções do professor formador é conduzir o graduando de Letras a refletir sobre o papel da LI no mundo globalizado. Para tanto, não se pode ignorar os fatores que estão por trás dos processos de expansão da língua inglesa. Língua essa que, por motivos diversos (bélicos, hegemônicos, políticos), tornou-se o ouro negro (GRADDOL, 1997) almejado por muitos; é a língua da Galáxia (GIMENEZ, 2001) e da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006).

Estamos falando, portanto, de uma língua que diminui fronteiras e que, acima de tudo, ajuda a difundir o que Milton Santos (2001) chamou de “pensamento único”, pois essa mesma língua que é utilizada para os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação a construir desigualdades (MOITA LOPES, 2008).

Considerações Finais

Identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós (ORLANDI, 1998).

Lyotard (1979) salientou que “na pós-modernidade, interfaces conceituais, teóricas e metodológicas são necessárias”. Assim, foi na LA, nos Multiletramentos e no

Letramento Crítico que amparamos os argumentos para reconstruir práxis com graduandos em pré-serviço em universidades públicas na Bahia desde 2012. Acreditamos que a proposta dos Multiletramentos representa uma possibilidade pluralista para se trabalhar com a língua inglesa, pois não prevê a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas, sim, uma variedade de opções.

Diríamos, então, que esse foi exatamente o trabalho realizado por aquele professor formador da disciplina Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, citado logo no início deste artigo, visto que as discussões desenvolvidas no interior de suas aulas na universidade contribuíram significativamente para que déssemos uma nova vestimenta para os designers globais que faziam parte de nossa realidade local e para que percorrêssemos outros caminhos (até o mestrado). Caminhos esses que se configuram como plurais, alternativos e múltiplos em sua essência.

Desta maneira, o ensino de LI, naquela disciplina específica, considerou a necessidade que tínhamos de compreender qual seria o nosso papel como futuros professores. Compreende-se a partir desse percurso que deveríamos ensinar LI por meio de um viés crítico e reflexivo, apoderando-nos desse idioma, e, jamais, permitindo ser dominado por ele.

Logo, podemos inferir que é primordial que se tenha mais professores de línguas – em especial, no caso da LI – capazes de refletir sobre a relevância de sua futura profissão em uma sociedade que vive constantemente os impactos dos processos globalizadores. É preciso que o aprendiz contemporâneo procure acessar os discursos para refletir e não apenas para reproduzi-los. Afinal, há liquidez nos tempos modernos e nada foi feito para durar (BAUMAM, 2005).

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores/Arte Língua, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: M. B. M. FORTKAMP E TOMITCH, L. M.B. (org). **Aspectos da Linguística Aplicada**: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2008.
- ANDRADE, J. O Desenvolvimento da Autonomia de Professores de Inglês em Formação. In: **VIII Semana de Letras**, 2006, Ouro Preto. Anais Eletrônicos. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/NNbx4fk>. Acesso em: 15 out. 2021.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BIESTA, G. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Boulder, CO: Paradigm. 2010.
- BRYDON, D. In: I SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, SEFELI, 2010, Global Contexts: Learning New Literacies. São Cristóvão – SE, 2010.
- CASTELLS, M. Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. In: CASTELLS, M. et al. **Critical Education in the New Information Age**. Boston: Rowman e Littlefield Publishers, Inc., 1999.
- CELANI, M. A. A. Relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B (Org): **Aspectos da Linguística Aplicada**: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008.
- COELHO, F. C. B **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula**: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão, um brasileiro). 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- ELUF, C. **Nova interface pedagógica**: linguística de *corpus* + multiletramentos. 2010. 133 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v. 25, 1990.
- GEE, J. P. **The Anti-Education Era**: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. Routledge, Taylor e Francis Group. 2003.
- KNOBEL, M.; KALMAN, J. **New Literacies and Teacher Training**: professional Development and the Digital Turn, v 74, Peter Lang, New York, 2016.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LANKSHEAR, C.; e KNOBEL, M. **New Literacies**: changing knowledge and classroom learning. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, McGraw Hill, 2006.
- LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **A New Literacies Readers**. Lang Publishing Inc. NY. 2013.
- LYOTARD, J. F. **O Pós-moderno**. José Olympio Editora. 3a ed., 1979.
- LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, N; TOOHEY, K. (ED), **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. **V Encontro do Projeto Nacional Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas**, USP, 2014.
- MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org).

Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013

MOITA LOPES, L. P. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. *In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.* 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. . Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.* 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MÓR, W. **V Encontro do Projeto Nacional Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas,** USP, 2014.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras.** n. 2, Diciembre, 2008.

MONTE MÓR, W. **Learning by Design:** reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices, *In: B. Cope; M. Kalantzis (Eds). A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.* Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

MUSPRATT, S.; LUKE, A; FREEBODY, P. **Shaping the Social Practices of Reading. Constructing Critical Literacies.** Monash: Allen e Unwin, 1997.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** Designing social futures. Harvard Educational Review, 1996.

OROZCO, S. M.; BATTRO, A. M.; QIN-HILLIARD, D.B. Digital Skills, Globalization and Education. *In: Globalization Culture and Education in the New Millenium.* University of California Press. The Ross Institute. 2004.

ORLANDI, E. Identidade linguística escolar. *In: SIGNORINI, I. (Org). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PASSOS, J. L. **A Linguística Aplicada como objeto de discurso e ensino:** (des)estabilização de rede de pré-construídos sobre a formação do professor de Língua Inglesa. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org). Por uma Linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINE, C. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Linguagem.** V6, n. 1, 2012.

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

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

SANTOS, M. **Técnica, Espaço e Tempo:** Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional, São Paulo: Editora HICITE, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, K; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação pedagógica. **Signum: Estudos Linguísticos.** Londrina, n 14/1, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. **O inglês como língua internacional:** Por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 360 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, cadê o mundo no livro didático de inglês? *In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012a.*

SIQUEIRA, D. S. P. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de letras contemporâneo? **Línguas e Letras,** vol. 13, nº 24, 2012b.

SILVA, S. B. Leitura Digital na Graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. *In: TAKAKI, N. e MACIEL, R. F. (Org.) Letramentos em Terra de Paulo Freire.* Campinas. Pontes. 2015.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; HALU, R. C. (Org). Formação “desformatada”:* práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras:** práticas e pesquisas. Brasília: UnB: Horizontes de Linguística Aplicada, 2010.

ANEXO – ATIVIDADES

Alunos 01 e 02

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL

Área de línguas estrangeiras e literaturas – ALEL

Disciplina: Introdução à Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira

Special activity based on Applied Linguistics: *Corpus* Linguistics and Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical interface for the pre-service teaching of English.

Breve Apresentação: Nosso público-alvo são alunos provenientes da zona rural que estão matriculados no sexto ano do ensino fundamental. Decidimos escolher alunos do campo porque acreditamos que é possível despertar o interesse dos mesmos no que se refere à Língua Inglesa. Além disso, alunos da zona rural geralmente não possuem nenhum tipo de contato com os meios tecnológicos, o que os torna “excluídos” da sociedade “conectada”. E, para que este plano de atividade se torne acessível, tentamos ao máximo adaptá-lo às reais condições dos alunos que estudam nas escolas situadas longe da zona urbana.

1ª) Prática Situada – Pretende-se exibir gravuras sobre coisas que geralmente só podem ser encontradas na fazenda, ressaltando a importância de algumas dessas coisas para a sobrevivência das pessoas que vivem na cidade. Aproveitando o assunto em questão, verificar-se-á quais são os anseios dos alunos para o futuro, bem como se possuem pretensão de permanecer na zona rural ao término do ensino médio.

Gravuras: What can we find at the farm?



Fragmentos retirados do *Corpus* COMPARA: www.linguateca.pt/COMPARA

“Não é um dos trabalhadores da **fazenda**.”

“It is not one of the farm workers.”

(The Conservationist – Nadine Gordimer)

“Vi **plantação** de girassol.”

“I saw a field of sunflowers.”

(The Killer – Patrícia Melo).

“«Beryl diz que os miúdos precisam do ar do **campo**.”

“Beryl says the kids need country air.”

(Nice work – David Lodge)

“E você pode sair da cidade para o **campo** com facilidade.”

“-- And you can get out into the country quite easily.»”

(Changing places – David Lodge).

«Oh, olha», dizem vocês, «as vacas estão a deitar-se na relva, isso quer dizer que vai chover». ‘Oh, look,’ you say, ‘the cows are sitting down in the field, that means it’s going to rain.’		
(Julian Barns).		
Tio Maximino foi para perto de um renque de bananeiras mijar.		Uncle Maximino went across to a row of banana palms to piss.
Autran Dourado.		
Julian Barns	Os porcos, os bois, os carneiros, algumas cabras mais estúpidas, as galinhas...	The pigs, the cattle, the sheep, some of the stupider goats, the chickens...
Com o lucro da venda de uma casinha de campo que comprara anteriormente, com a intenção de ir para lá viver, e um grande empréstimo bancário, adquirira aqueles 80 hectares, que se estendiam suavemente até ao rio Dean, e a casa, uma mansão de pedra do século XVII com acrescentos vitorianos disparatados. With the proceeds of the sale of a small cottage he had previously bought, with the intention of living in it, and a huge bank loan, he had acquired those 200 acres running gently down to the River Dean and the farmhouse, a seventeenth century stone house with gawky Victorian additions.		
Joana Trollope		
Como os grilos , as esperanças, as lagartixas, e os trevos de quatro folhas. Like crickets, and like expectations; like lizards and four leaf clovers.		
Paulo Coelho		

2º) Over Instruction/Instrução aberta: Os alunos poderão utilizar durante a realização da atividade:

- a) Dicionários e/ou Google tradutor (acessível no computador do professor com modem)
- b) COCA E COMPARA Online Corpora (Corpora gratuitos acessíveis no computador do professor com modem e/ou também em forma de cartazes produzidos pelo professor);
- c) Google imagens (acessível no computador do professor com modem);
- d) Livros e revistas;
- e) Câmera para eventuais filmagens (disponibilizada pelo professor).

3º) Critical Framing/Construção Crítica: Discussão sobre o que só pode ser encontrado na fazenda utilizando-se de imagens, cartazes e fragmentos (de texto) coletados do COMPARA e do COCA. Reflexão sobre os anseios para o futuro e sobre a vida na zona rural.

4º Transformed Practice/Prática Transformada: Espera-se que os alunos produzam cartazes, construam reflexões sobre a vida no campo e a vida na cidade e ainda produzam filmes.

Alunos 03 e 04

MULTIMODALIDADE E LINGUÍSTICA DE CORPUS: uma proposta de aula na Pós-Modernidade

Nayana Mota e Jamille Passos
Mestrandas em Letras: Cultura,
Educação e Linguagens pela
Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia – UESB.

II SEFELI – São Cristóvão/SE, junho de 2013

Proposta de Aula

Tema: A influência da Língua Inglesa no mundo globalizado

Público Alvo: 1º e 2º anos do Ensino Médio

Objetivos:

- Refletir sobre o fenômeno da globalização;
- Relacionar globalização e o crescimento da Língua Inglesa;
- Discutir sobre a influência da cultura Norte Americana;
- Encontrar palavras da Língua Inglesa que são conhecidas ou usadas em nosso cotidiano;
- Perceber como uma mesma palavra pode assumir funções diferentes na frase, a depender do contexto em que é usada.

1 – Situated practice

- Think about this picture:



Questões para discussão:

- Você conhece esse símbolo?
- Por que você acha que esse símbolo está sendo usado dessa forma, com esses trovões e raios? Quais os sentidos mais comumente associados à ideia de trovão? E o que eles têm a ver com o símbolo?
- Como você acha que esse símbolo tem a ver conosco? Como ele afeta a nossa vida?
- Você acha que qualquer pessoa no mundo pode reconhecer este símbolo? Por quê?
- Sabe outros símbolos que também são conhecidos em todo o mundo?

2 – Overt Instruction:

- Os alunos poderão usar a Internet para encontrar outras fotos que possam representar a mesma ideia expressa pela imagem mostrada na primeira etapa;
- Os alunos podem ler textos sobre a globalização e fazer uma relação com a imagem;
- Eles podem usar o Google para localizar outras marcas que utilizam nomes em Inglês, e que são mundialmente conhecidas;
- Também podem localizar outras palavras da Língua Inglesa que são usadas em outros países e em nosso cotidiano;
- Os alunos podem usar o Corpus do Português (www.corpusdoportugues.org) para ver essas palavras em uso, analisando os contextos de utilização, a morfossintaxe, a substituição desnecessária de termos na Língua Portuguesa etc.
- Alunos e professores podem usar o Corpus do Português para ajudar na compreensão do texto;
- Os alunos podem usar o COCA (<http://corpus.byu.edu/coca/>) para ver a palavra "Apple" e as outras palavras em funcionamento da Língua Inglesa, comparando com a Língua Portuguesa, visualizando suas posições na frase, seus contextos de uso etc.

3 - Critical framing

- Discussões sobre as atividades realizadas na segunda etapa. Os alunos irão apresentar suas pesquisas e discutir sobre o tema.
- O professor deve incentivar a discussão. As questões centrais são:
 - ❖ Por que essas palavras inglesas aparecem em tantos idiomas?
 - ❖ O que esse fato tem a ver com a globalização?
 - ❖ Quais são as palavras que usamos em nossa vida diária?
 - ❖ Quais dessas palavras possuem substituto adequado em Português? Qual a razão para o uso delas em Inglês?

4 – Transformed practice

- Os alunos podem fazer um pôster com palavras encontradas. Podem escrever ou recortar de revistas;
- Eles podem tirar fotos na cidade com palavras da Língua Inglesa sendo usadas;
- Os alunos podem fazer encenações que tenham como tema a globalização, com diálogos em Língua Inglesa.

Let's



do



it!

Exemplo de Transformed Practice

Atividade realizada por alunos do Eixo VI de EJA
(Correspondente ao 1º Ano do Ensino Médio)
Colégio Estadual Anísio Teixeira
Agosto de 2012

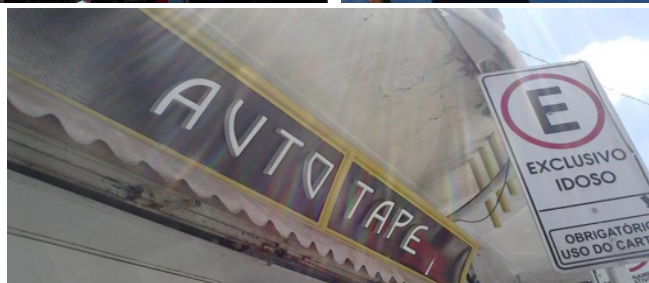
19Ac:Pt:Enc A B C os protocolos existentes ,tais como o TCP/IP e o System
19N:Pt:Publico A B C 1996 . rpt-pub-2730# Network Associates compra Dr Solomons A
19N:Pt:Publico A B C , em quase tudo idênticos a os de 1996 . rpt-pub-2730#
19N:Pt:Publico A B C nome , que é líder em vários mercados de computadores . A
19N:Pt:Expr A B C para os quais estamos focalizados . Acreditamos que os
19N:Pt:Expr A B C era mais barato . Agora , há pessoas que advogam os
19N:Pt:Expr A B C . # Em plena curva descendente encontram-se os conceitos de
19N:Pt:Expr A B C baseado no Windows+Intel) para os clientes « Inglês » (
19N:Pt:Expr A B C do computador pessoal « gordo » e os apologistas de «
19N:Pt:Expr A B C a informação chega ao nosso computador # 5 Os NC (
19N:Pt:Expr A B C que mais cresceram em 1996 . # O surgimento de «
19N:Pt:Publico A B C o Java por as empresas , integrado em uma arquitetura de
19N:Pt:Publico A B C os serviços já existentes em a área de as soluções de
19N:Pt:Enc A B C convidadas a fazer uso da palavra foram a Third World
19N:Br:Scat A B C do mês . O NewsWorks será um serviço da New Century
19N:Pt:Publico A B C equipa de o canal de televisão por cabo norte-americano Health
19N:Pt:Expr A B C estes cenários com Peter Schwartz , do Global Business
19N:Pt:Publico A B C 50 mil pessoas , diz um estudo feito por a United
19Ac:Br:Lac:Misc A B C com seu grau de importância , o sistema NeuralSumm (Neural
19Ac:Br:Lac:Misc A B C sistema apresentado neste artigo , chamado NeuralSumm (Neural
19Ac:Br:Lac:Misc A B C FINAIS: Neste artigo , foi apresentado o NeuralSumm (Neural

Network Architecture de IBM , são de uso mais comum em sistemas
Network Associates compra Dr Solomons A
Network Associates compra Dr Solomons A
Network Associates compra Dr Solomons A
Network Computer venham a ter algum sucesso , mas só nas grandes empre
Network Computer de NC) pendurados numa rede , ou seja , num
Network Computer de NC) plataforma Java , WebTV , após terem conhecido
Network Computer de Inglês em rede a um servidor . Quem ganhará a
Network Computers de # Considerando a questão « muito séria » , não deixou
Network Computers de não máquinas que : a) acodem rápida e economicame
Network Computers de Intra/Extranets , as crescentes necessidades
Network computing baseada em Java explicou a Computadores Mark
Network e a Greenpeace : encript_14678 #Thomas_Hill_Green (1836-1882)
Network e incluirá uma campanha publicitária . O novo serviço
Network e transmitido através de o site de aquela cadeia televisiva em a
Network e uma das referências mundiais na metodologia da cenarização . #
Network for Organ Sharing Unit , a instituição americana que gere as
Network for SUMMarization produz o extrato correspondente . O artigo
Network for SUMMarization produz o extrato correspondente . O artigo
Network for SUMMarization produz o extrato correspondente . O artigo

996 . # O surgimento do «
fo em uma arquitetura de
ra área de as soluções de
palavra foram a Third World
m serviço da New Century
abo norte-americano Health
wartz , do Global Business

Network Computers»
network computing b
network computing b
Network e a Greenpe
Network e incluirá ur
Network e transmitido
Network e uma das

“Nomes “que a gente vê por aqui na Bahia...”



Considerações Finais

- É necessário que as escolas acompanhem as novas práticas emergentes;
- Os professores devem explorar recursos dos próprios alunos;
- Encontramos dificuldades com alunos de periferia, mas o importante é não abandonar as práticas.