



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

LETRAMENTOS TRANSNACIONAIS: TRESPASSANDO FRONTEIRAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE EFL

Fabio Nascimento Sandes (PPGCEL – UESB)

Cristina ArcuriEluf (UESB)

Resumo: Os estudos de letramentos críticos, Segundo Monte Mór (2008), tem evidenciado a relevância de uma educação engajada na “mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e participação política”, por ora mencionada por Luke & Freebody (1997), através “das tecnologias de escrita e outros modos de inscrição”. Rajagopalan (2003) acrescenta que vivemos em um mundo globalizado, queiramos assim ou não. Entre outras coisas, isso significa, segundo o autor, que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros – fenômeno que vem sendo chamado de “transnacionalização” da nossa vida cultural e econômica. (RAJAGOPALAN, 2003 *apud* ROBINS, 1997). Com isso em mente, torna-se lícito refletir sobre como lidar com o variável papel do Inglês enquanto língua global, sem deixar de levar em consideração, primeiramente, os aspectos locais de uma comunidade, sua posição, história, atuais necessidades e esperanças no mundo global (BRYDON, 2011). Pensar em letramentos transnacionais requer pensar as mudanças estruturais que estão remodelando o sistema educacional global, bem como nossas posições regionais, nacionais dentro dele (BRYDON, 2011). Sob tais circunstâncias, “como o Inglês pode ser melhor ensinado nos mais variados contextos, nos quais tem sido visto como uma competência desejada?” (BRYDON, 2011) É o que intencionamos discutir aqui.

Palavras-chave: *Transletramentos; Globalização; Ensino de Língua Inglesa;*

Abstract: According to Monte Mór (2008), the critical literacies studies have evidenced the relevance of an education that is engaged in “social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement”, as stated by Luke & Freebody (1997), through “the technologies of writing and other modes of inscription”. Rajagopalan (2003) adds that we live in a globalized world, whether we want it or not. In addition to that, it means different people’s destinies are more and more connected to one another – phenomenon that has been called “transnationalization” of our cultural and economic life (RAJAGOPALAN, 2003



*apud*ROBINS, 1997). With this in mind, it is adequate to start pondering how to address the changing role of English as a global language, by considering the local aspects in a community at first, its place in global system, history, current needs and hopes (BRYDON, 2011). Transnational literacies require thinking about the structural changes that are currently reshaping the global higher education system as well as our regional and national positions within it (BRYDON, 2011). Under such circumstances, how might English best be taught today in the many different contexts in which it is now being seen as a desirable competency?(BRYDON, 2011) That is what we intend to discuss here.

Keywords:*Transliterations; Globalization; English teaching;*

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto foi produzido para a comunicação intitulada “Transnational literacies: going beyond borders in EFL teaching and learning” proferida na *III Conferência Internacional Brasil – Canadá* no Centro Universitário de Anhanguera, Campo Grande no dia 22 de agosto de 2013.

Para estabelecer as bases da discussão empreendidas aqui, iniciamos abordando, em primeira instância, o contexto global, para então, adentrarmos o ensino de inglês como prática de letramento crítico em contexto local.

Na sequência, propomos algumas reflexões para um reexame do ensino de Língua Inglesa (LI), respondendo a questão norteadora de como a LI pode ser melhor ensinada hoje nos variados contextos nos quais tem sido vista como uma competência cada vez mais desejada (BRYDON, 2011).

Como parte final da discussão, propomos uma atividade praxista crítica voltada para a importância da voz do estudante, propiciada através da pedagogia dos Multiletramentos (ELUF, 2010, p. 56) cujo enfoque incide sobre um conflito local testemunhado no Brasil.

2. CONTEXTO GLOBAL



A globalização, segundo M. Santos (1994), constitui o “estágio supremo da internacionalização, a amplificação em sistema mundo de todos os lugares e todos indivíduos”. O autor acentua que, com a unificação do planeta, “a Terra, torna-se um só e único mundo” e, por se tratar de uma nova fase da civilização humana, um conjunto de novas “possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes, procuram impor sua lei.”(SANTOS, 1994, p.48).

Assim, a instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares, “torna possível uma tomada de conhecimento imediata, de acontecimentos simultâneos e cria – entrelugares e acontecimentos – uma relação unitária na escala do mundo.” (SANTOS, 1994, p. 49).

Um tipo de homogeneização cultural, segundo autores tais como Barber (1996) e Ritzer (1993) está ocorrendo e, nesse processo, cria-se a imposição de padrões de uniformidade de consumo cultural predominantemente ocidentalizado, norte-americanizado (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132).

Para fundamentar tal homogeneização cultural, pesquisadores de tal escola de pensamento afirmam que ideais de individualismo e de consumismo estadunidenses circulam mais livremente, apoiados pelas indústrias de comunicação global e são aceitos com mais facilidade, uma vez que, “somente um conglomerado de dez meios midiáticos, entre eles – AT&T, Disney, AO/Time Warner, News Corporation, entre outros, representam mais de dois terços da renda anual mundial gerada pela indústria de comunicação” (STEGGER, 2003, p. 76, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133).

No entanto, uma segunda escola de pensadores acredita que um certo tipo de “heterogeneização cultural está ocorrendo, na qual culturas locais e identidades religiosas extremistas se fortalecem em resposta às ameaças impostas pelo processo homogeneizador da globalização”. Giddens(2000) defende que a globalização fortaleceu forças de fundamentalismos religiosos e não de harmonização ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo. (GIDDENS, 2000, p. 06, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133).

Nesse sentido, o autor afirma que tais fundamentalismos baseiam-se em um “desejo profundo de proteger e preservar certos tipos de crenças e práticas religiosas” que estão sendo ameaçadas pelos fluxos de uma cultura global. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 133).



Entretanto, há uma terceira escola de pensamento, representada pelo crítico cultural Appadurai, que considera o principal “problema da interação global nos dias de hoje: a tensão constante entre homogeneização e heterogeneização cultural que ocorrem simultaneamente. Porém, para Tomlinson(1999), as práticas culturais e as instituições ocidentais ainda permanecem na posição de dirigentes do desenvolvimento cultural global”. (TOMLINSON,1999, p. 24*apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p.133).

M. Lopes (2008), por seu turno, reforça o fato de que um discurso fundado em pensamento único, pautado pela globalização atual, “atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo forte capitalismo norte-americano que chega praticamente a toda parte”, em um mundo no qual as mídias de comunicação digital influenciam o que se faz e o que se pensa em todos os lugares do planeta. (MOITA LOPES, 2008, p. 27).

Tal hegemonia cultural capitalista, segundo Monte Mór (2013), “seduz o pensamento dos consumidores-cidadãos criando uma cultura mundial, que é homogeneizada e hibridizada”, criando assim uma sensação de inclusão a essa cultura, num processo simultâneo de coerção e consentimento.(MONTE MÓR, 2013, p.47)

Nesse raciocínio, Monte Mór (2013) apresenta o fenômeno da globalização como um processo dinâmico de “multifaces que se faz presente e nítido na economia, na antropologia, na geopolítica, na comunicação e na educação” (MONTE MÓR, 2013, p.41).

Nesse contexto de múltiplas transformações, aprender a lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática de nossas vidas profissionais, civis e privadas. Cope e Kalantzis (2000) afirmam que, no mundo contemporâneo, é imperativo que imaginemos novas formas de identidades que revitalizem a vida local e empoderem aqueles que vivem em vidas locais por meio de novas formas de discursos e de diálogos (COPE e KALANTZIS, 2000, p. 3).

Rajagopalan (2003, p. 57) descreve,assim, o que vem a ser o fenômeno de transnacionalização, segundo Robins (1997):

Queiramos ou não, vivemos em um mundo globalizado. Entre outras coisas, isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

vez mais interligados e imbricados uns nos outros - fenômeno que vem sendo chamado de "transnacionalização" da nossa vida cultural e econômica (Robins, 1997).

Ao abordar os aspectos da globalização, as mudanças sócio-culturais, políticas, econômicas e tecnológicas, decorrentes do fenômeno no contexto contemporâneo, surgem inúmeros questionamentos e reflexões sobre os efeitos desse processo multidimensional na educação.

Nesse sentido, discutimos, também, o papel da LI na formação do professor de línguas em uma Universidade Pública do Sudoeste da Bahia e os respectivos efeitos globais em nosso panorama local. Propomos alguns questionamentos para reflexão sobre práticas alternativas locais, para ensino de LI, que tem sido aplicadas por alunos do oitavo semestre de Letras Modernas, em pré-serviço, tanto na zona urbana quanto na zona rural, em escolas municipais e estaduais da cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

Tais práticas nascem decorrentes das aulas de Linguística Aplicada (LA), disciplina que serve como ponto de apoio aos estágios e projetos realizados por um grupo de dezessete alunos. Inspirados na Pedagogia dos Multiletramentos, segundo o manifesto publicado pelo *New London Group* (NLG), nossos alunos constroem práticas de LI nas aulas de LA durante o último semestre da graduação.

O manifesto do NLG, que nos fornece o apoio pedagógico necessário para tais construções e reflexões críticas a respeito das realidades sociais locais, é intitulado: *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* e foi elaborado por um grupo de pesquisadores dos letramentos, que se reuniram em Connecticut (EUA) em 1996 nas possibilidades de múltiplas semioses.

Como evidencia Rojo (2012, p.12), nesse manifesto, o grupo afirmava a “necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea”. A autora sugere que, os novos letramentos emergem em grande parte, mas não somente devido às novas tecnologias de informação e comunicação, as TICs (ROJO, 2012, p. 12). Além disso, Rojo acrescenta que o NLG também apontava para o fato de que há dezessete anos, as novas ferramentas, acarretavam “novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico, cunhando, assim, o novo conceito: multiletramentos”.



Em seu livro “Multiletramentos na escola”, Rojo (2012) aponta dois tipos específicos de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012. p. 13)

A partir de Rojo (2012), conclui-se que as TICs também geram multiplicidade na agência social, tanto para aprendizes quanto para professores, não somente para aqueles em serviço, mas também para aqueles educadores que, em sala de aula, consideram essa enorme variedade de práticas letradas nas sociedades em geral.

Parafraseando a discussão de Brydon (2010), em seu curso na Universidade de São Paulo, novos modos de interações culturais estão surgindo, também teorias de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade causam mudanças em definições e em conceitos. Para Brydon (2010), o aprendizado e o 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), “mudar sua direção, prestar muito mais atenção às questões de linguagem, de multisssemioses, multilinguagem e até de traduções de conceitos e práticas.

Brydon (2010) defende que novos desafios surgem nesse panorama da pós-contemporaneidade, dentre eles desafios para construções de significado em nossas práticas docentes, tais como as relações entre real e virtual, que interferem (*come into play*), co-produzindo entre si e que não são facilmente separáveis nas nossas sociedades: essa “dualidade” se autoproduz e altera significados múltiplos e diferentes a todo momento.

3. ENSINO DE INGLÊS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO EM CONTEXTO LOCAL

Nossas vidas estão se tornando globais de modos que estão transformando nossa experiência com relação ao que significa ser um sujeito nacional (BRYDON e TAVARES, 2013, p.13).



Diante dessa transformação, os letramentos transnacionais combinam consciência global e crítica quanto ao conjunto de habilidades, competências e desempenho adequados para uma participação plena na sociedade do conhecimento (BRYDON e TAVARES, 2013, p.9).

O letramento transnacional discutido pelas autoras baseia-se na “mudança do papel da língua inglesa e, escola global e do significado do que seja ensinar Inglês em contextos locais diferentes, cada qual se relacionando com o global de modos diferentes”. (BRYDON e TAVARES, 2013, p.14)

Eis que emerge um modelo de educação pautado não mais na aquisição de “livros caros, pesquisas fechadas e acesso limitado ao aprendizado em salas de aula, mas em materiais de acesso livre, pesquisas acadêmicas de acesso livre, cursos baseados na internet” (GEIST, 2012, *apud* BRYDON e TAVARES, 2012, p.15).

Tal modelo educacional deve ser pautado em uma educação (po)ética, a qual expressa a tensão entre novidade e contingência, entre o indecível e o que pode ser de outro modo, entre a situação e o sentido. (MÈLICH, 2011, p. 279)

De acordo com Mèlich (2011), a palavra múltipla, a palavra (po)ética, é a palavra que nos ensina que existe no mundo a capacidade de inovar, de inventar, de não ficar preso pelo dito, pelo dado, pelo destino. (MÈLICH, 2011, p. 279)

Uma educação (po)ética é, para o autor, uma educação que sabe que o ser humano está de passagem no mundo, que somos convidados da vida. Uma educação poética, para ele, é aquela que sabe que a palavra humana é plural e que tem sentido não somente pelo que dizem, pelo que podem dizer, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência e também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos (MÈLICH, 2011, p.279).

4. A CONDIÇÃO BABÉLICA DA LÍNGUA: PROPOSIÇÕES PARA UM REEXAME DO ENSINO DE LI

No capítulo “Alternativas aos moldes assimilacionistas de cultura no processo de aprendizagem de línguas: estar no entre-espço”, publicado no livro “Letramentos



Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá”, Gill e Martin (2013, p. 51) sinalizam os pontos fracos dos modos tradicionais de ensino de línguas, uma vez que tratam “idioma” e “cultura” como unitários e autônomos.

Os autores iniciam o capítulo lembrando princípios da abordagem psicolinguística de Aquisição de Segunda Língua (ASL) e da abordagem comunicativa, as quais se apegavam, respectivamente, à assimilação da pronúncia e gramática da “língua-alvo” e à aquisição de “habilidades de comunicação” adequadas para situações ditadas pela cultura do falante nativo do idioma a ser aprendido (GILL e MARTIN, 2013, p.52).

Gill e Martin (2013, p.53) desaprovam, no mesmo capítulo, o termo “língua-alvo”, por este evocar uma memória do esporte tiro ao alvo, pressupondo que “o idioma a ser aprendido está parado no tempo e espaço, (...) estático, esperando que o arqueiro tente ‘acertá-lo’”; o idioma em questão “é representado por uma série de círculos concêntricos”, sendo o central (não os externos a este) privilegiado pelo arqueiro; a “flecha que acerta uma área próxima ou vizinha ao alvo constitui uma falha”; e que “o espaço entre o arqueiro e o alvo não tem significado independente”.

No intuito de desestabilizar as noções referendadas acima, os autores revisitam a teoria do caos e da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2002), em favor da criatividade e incerteza infinitas, “sistema complexo, dinâmico, não linear de vir a ser em vez de ser”, que perfazem a vida cotidiana dos estudantes de línguas (GILL e MARTIN, 2013, p. 53-4).

Algo similar sucede quando Larrosa (2004, p. 69) explica a condição humana da pluralidade, a qual “deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades”. O autor atribui uma condição babélica à língua, a qual não significa somente a diferença entre as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua na língua, em qualquer língua (LARROSA, 2004, p.70).

Babel, segundo Larrosa (2004, p. 72), quer dizer que qualquer língua dá-se em estado de confusão, em estado de dispersão. Para o autor, “Babel significa que a palavra humana se dá como confusa, como dispersa, como instável e, portanto, como infinita”. (LARROSA, 2004, p. 72).



Todavia, por atualizar a memória de que o projeto da torre/cidade de Babel foi algo interrompido, em termos de culpa, castigo e expiação, como se fosse uma segunda versão da expulsão do paraíso (LARROSA, 2004, p. 73), a condição babélica foi disseminada como uma catástrofe que se teria de remediar.

Em função desse dado, Larrosa argumenta que daí provém o antibabelismo difuso que atravessa o Ocidente segundo o qual a pluralidade e a multiplicidade da língua, de qualquer língua, é algo meramente fático e transitório, cujo destino é sua própria superação e, no limite, sua própria supressão. (LARROSA, 2004, p.73)

É no interior dessa lógica que nos é apresentado o sujeito da compreensão, o qual habita a língua com o intuito de compreender, isto é, “converter o passado em presente, o distante em próximo, o estranho em familiar, o outro no mesmo, o fora no dentro, o que não é seu em seu, todas as línguas em sua língua” (LARROSA, 2004, p. 74).

Por fim, em consonância com tais postulados, decidimos promover novas possibilidades para as práticas locais (MACIEL, 2013, p. 107), levando em consideração que “o caminho de uma cultura para a outra não deve ser (...) direcional (de A para B), mas relacional (partindo de A e utilizando recursos de B e A para descobrir um entre-espaço C, enquanto altera, nesse processo, as perspectivas originais de A e B)” (GILL e MARTIN, 2013, p. 54).

5. PROPOSIÇÃO DE UMA “TASK” PRAXISTA CRÍTICA

Os estudos dos letramentos críticos, segundo Monte Mór (2008), tem demonstrado a relevância de uma educação engajada na mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica através das tecnologias da escrita e outros modos de inscrição.

Partindo desse pressuposto, seria adequado começar a pensar sobre como lidar com o papel variante do Inglês como língua global, considerando previamente os aspectos locais de uma comunidade, bem como a sua posição no sistema global, na história, suas necessidades atuais e esperanças (BRYDON, 2011, tradução nossa).

Pensar “Letramentos transnacionais” requer refletir sobre as alterações estruturais que estão recentemente remodelando o sistema educacional global bem como nossa posição regional e nacional nele. (BRYDON, 2011, tradução nossa).



Sob tais circunstâncias, a indagação de Brydon “como a Língua Inglesa pode ser melhor ensinada hoje nos variados contextos nos quais tem sido vista como uma competência desejada?” (BRYDON, 2011) ganha relevo.

No intuito de respondê-la, decidimos propor a um grupo de estudantes (*earlyElementary*) algumas *team-based assignments*, com vistas a incentivá-los a desenvolver suas habilidades cognitivas criticamente.

A primeira ideia partiu do anseio em promover um diálogo, no qual os alunos pudessem *brainstorm* ideias relacionadas à proposta. Foi quando decidimos levar a Pedagogia dos Multiletramentos para a sala de aula.

A proposta inicial cumpriu deixar os alunos à vontade para trabalhar como bem entendessem, levando em consideração que “na era da tela e da multimodalidade, algumas mudanças fundamentais são inevitáveis no que diz respeito às formas, funções e usos da escrita” (KRESS, 2003, p.61, tradução nossa).

Já que vivemos em um período no qual os efeitos da tecnologia estão significativamente presentes, transportamos para a sala de aula as quatro etapas da Pedagogia dos Multiletramentos sugeridas pelo *New London Group* (NLG), a saber: prática situada, instrução aberta, construção crítica e prática de transferência.

Por ser a prática situada a etapa em que as experiências de mundo e o *design* dos aprendizes estão imbricados, distribuímos uma folha de papel aos cinco grupos, juntamente com a letra da música “Save the world”, do trio sueco Swedish House Mafia.

Na parte superior da folha dispusemos a pergunta “What do you stand for?”, a qual deveria ser respondida através de produções imagéticas realizadas pelos grupos, nos seis espaços reservados imediatamente abaixo da questão-base.

No tocante à etapa da instrução aberta, a qual pressupõe a definição de uma metalinguagem explícita de *design* elaborada pelos aprendizes, nós informamos aos grupos que, a partir daquele momento, eles poderiam utilizar qualquer recurso disponível para desenvolver a atividade, incluindo seus dispositivos eletrônicos.

A respeito da construção crítica, etapa em que ocorre o estabelecimento de relações sociais entre o significado e o contexto, os grupos foram solicitados a relacionar a letra da canção recebida, no primeiro momento da execução da pedagogia, com os



protestos/manifestações populares/mobilizações testemunhadas no Brasil nos meses de Junho e Julho de 2013.

Os alunos deveriam também expressar seus sentimentos, desenhando, nos espaços destinados, seus posicionamentos, suas inquietações, seus protestos, suas manifestações. Para tanto, deveriam associar as imagens desenhadas à letra da canção.

Por fim, no que se refere à prática de transferência, etapa em que os aprendizes recriam e transpõem significados de *design* de um contexto para outro, os grupos foram solicitados a gravarem um vídeo de suas produções, o qual foi socializado/compartilhado com a turma ao final da aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, defendemos a ideia de que na práxis sobre os multiletramentos transnacionais há uma gama de reflexões sobre a língua em uso, em dimensões políticas, sociais, identitárias e educacionais.

Tendo em vista a complexidade do quadro contemporâneo que traçamos e as mudanças epistemológicas para a realidade educadores de Língua Inglesa (LI) como língua agente da globalização, apresentamos uma alternativa de prática atinente às dificuldades que enfrentamos localmente, em uma cidade do Sudoeste da Bahia, Brasil, onde o ensino/aprendizagem de LI pelo “par de óculos da Linguística Aplicada crítica” (LAC) (MOITA LOPES, 2008, p.16) ainda parece ser deveras prematuro.

Há ainda inúmeras reflexões e possibilidades a serem consideradas na virada epistemológica que os transletramentos nacionais e multinacionais nos oferecem nesse árduo caminho que encontramos pela frente, na constante reconstrução disciplinar para nossa comunidade acadêmica na Bahia. É claro que qualquer transformação disciplinar significativa exige mudanças “fundamentais em nossa orientação filosófica e atitudinal” (Kumaravadivelu, 2008, p. 147).

No tocante à prática situada aqui apresentada, podemos ressaltar que a pedagogia dos Multiletramentos crê na valorização tanto do professor como do aluno, de modo que desconstrói



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

a polarização dos saberes, incorporando uma abordagem dialética e multidimensional em proveito da construção do conhecimento.

Acreditamos, assim, em uma realidade de coexistências disjuntas de múltiplos objetos teórico-críticos, voltados para o longo processo educacional de ensino e aprendizagem de LI. No entanto, não procuramos reparos acerca da longa história do imperialismo linguístico da língua-motor da globalização, somente refletimos a propósito da problematização, de expectativas, desafios e oportunidades geridas pela globalização, no nosso contexto local perante a nova ordem mundial.

REFERÊNCIAS

- BRYDON, D. *II Seminar Developing New Literacies in Cross-Cultural Contexts*. Universidade de São Paulo. USP, 2010.
- _____. *Transnational Literacies and global English imaginaries: rethinking the Canada/Brazil relation*. Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. Vol. 1, 2011 – ISSN: 2236-2061. São Cristóvão – SE: 18 a 20 de abril de 2011.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. Eds. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000.
- ELUF, C. A. *New Pedagogic Interface: Corpus Linguistics and Multiliteracies*. PhD Dissertation – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- GILL, R., MARTIN, I. *Alternativas aos moldes assimilacionistas de cultura no processo de aprendizagem de línguas: estar no entre-espço*. In: TAVARES, R. BRYDON, D. *Letramentos Transnacionais: Mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Traduzido por Cyntia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

MACIEL, R. F. *Globalização, política crítica de línguas e formação de professores*. In: TAVARES, R. BRYDON, D. *Letramentos Transnacionais: Mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

MÊLICH, J. *A palavra múltipla: por uma educação (po)ética*. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini de Veiga. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: Ideologia Linguística para Tempos Híbridos*. D.E.L.T.A, 2008.

MONTE MÓR, W. *Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives*. Revista Electrónica MaticesenLenguasExtranjeras Nº 2, Diciembre, 2008.

_____. *Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos “estado nação” e globalização*. In: TAVARES, R. BRYDON, D. *Letramentos Transnacionais: Mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

RAJAGOPALAN, K. *A identidade linguística em um mundo globalizado*. In: *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R., MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

TAVARES, R. BRYDON, D. *Letramentos Transnacionais: Mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá*. Maceió: Edufal, 2013.

ANEXO

Swedish House Mafia - Save The World

Artist: [Swedish House Mafia](#)/Album: [Miscellaneous](#)/Genre: [Electronic](#)

	Turn the crowd up now, we'll never back
Into the streets, we're coming out	down
We never sleep, never get tired	Shoot down a skyline, watch it on prime
Through urban fields and suburbia life	time
	Turn up the love now



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

Listen up now, turn up the love

[house-mafia/save-the-world-](#)

Who's gonna save the world tonight?

Who's gonna bring you back to life?

We're gonna make it, you and I

We're gonna save the world tonight

[lyrics/#MFgRHyUIOhExu0se.99](#)

We're far from home, it's for the better

What we dream, it's all that matters

We're on our way, united

Turn the crowd up now, we'll never back
down

Shoot down a skyline, watch it on prime
time

Turn up the love now

Listen up now, turn up the love

Who's gonna save the world tonight?

Who's gonna bring you back to life?

We're gonna make it, you and I

We're gonna save the world tonight

Who's gonna save? Who's gonna bring

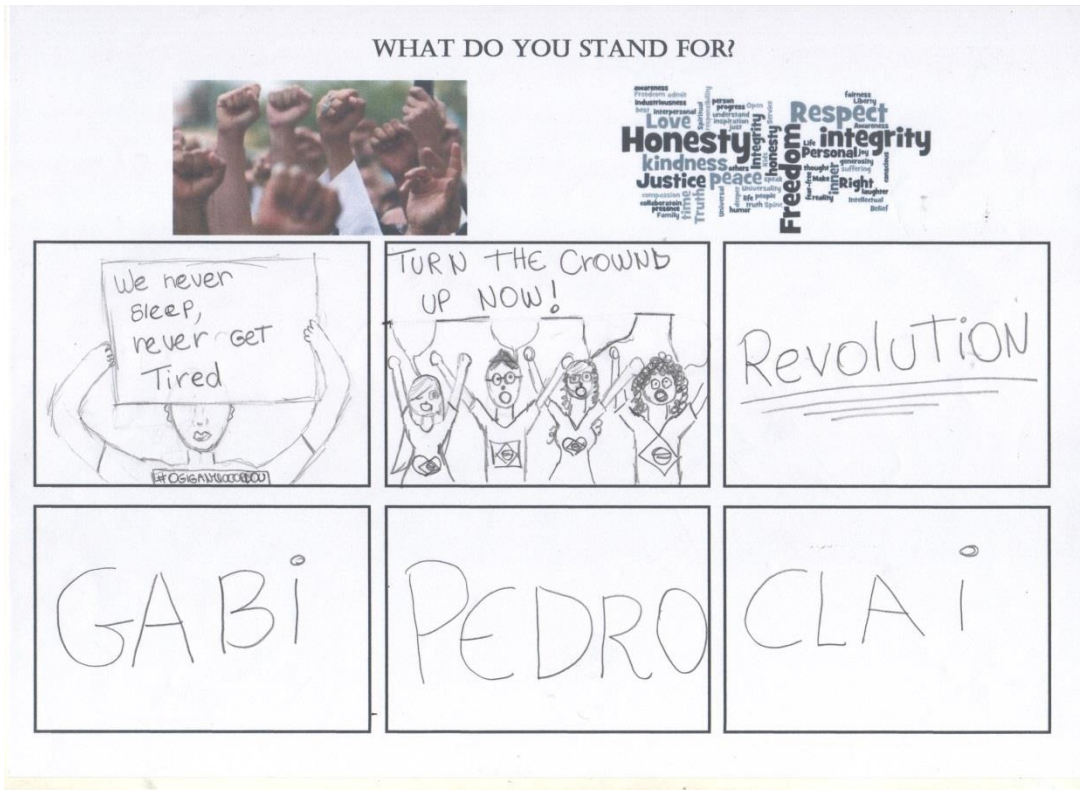
We're gonna make it, you and I

Who's gonna save? Who's gonna bring?

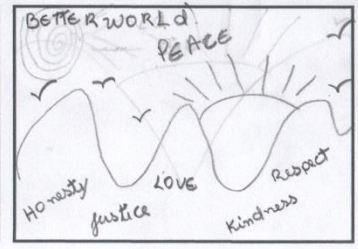
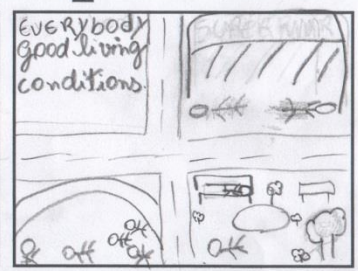
We're gonna save the world tonight

Read [more](#)

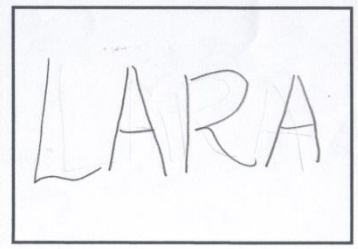
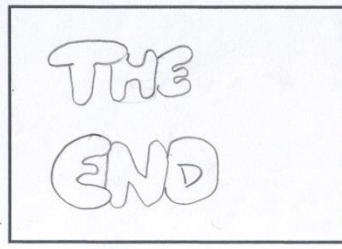
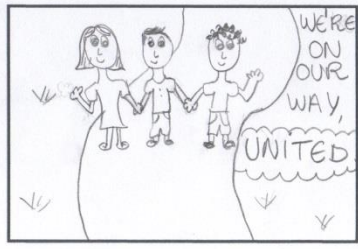
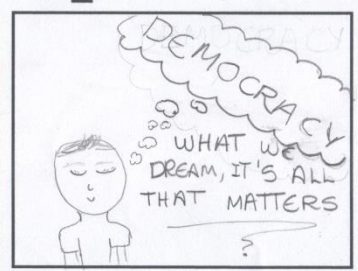
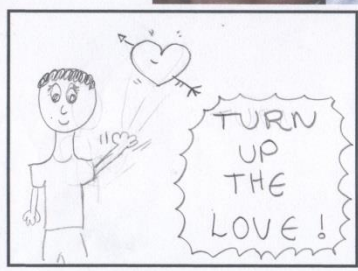
at <http://www.songlyrics.com/swedish->



WHAT DO YOU STAND FOR?



WHAT DO YOU STAND FOR?





EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013