

# Formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais

## Autor:

### Nilson Macêdo Mendes Júnior

*Professor EBTT do Instituto Federal do Piauí – Campus Campo Maior. Professor Externo do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD da Universidade Federal do Piauí, Mestre em Letras – UFPI. Doutorando em Letras – UFPE.*

DOI: 10.58203/Licuri.20661

## Como citar este capítulo:

MENDES JÚNIOR, Nilson Macêdo. Formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Estudos e Tendências da Educação do Século XXI*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 141-163.

ISBN: 978-65-85562-06-5

## Resumo

O papel da formação de professores de língua inglesa na atualidade tem sido objeto de discussão diante das demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a abordagem do multiculturalismo crítico ganha relevância, pois busca promover uma educação inclusiva e sensível à diversidade cultural. O objetivo da pesquisa é apresentar um estudo que visa investigar a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico. O foco é a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico. A metodologia adotada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica abrangente, envolvendo a análise de obras acadêmicas, artigos científicos e outros materiais relevantes sobre formação de professores de língua inglesa e multiculturalismo crítico. A partir dessa revisão, serão identificadas as principais tendências, perspectivas e lacunas na discussão desses temas. A formação de professores torna-se crucial para promover uma educação de qualidade e sensível à diversidade cultural, capacitando os educadores para enfrentar os desafios contemporâneos. O multiculturalismo crítico surge como uma abordagem relevante para desconstruir estereótipos

**Palavras-chave:** Pós-método. Prática crítica. Multiculturalismo. Línguas adicionais.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais ocorrem no contexto da educação e do ensino de línguas estrangeiras. Especificamente, a formação de professores de língua inglesa envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e conhecimentos linguísticos, culturais e metodológicos necessários para ensinar o inglês como língua adicional. Nesse contexto, a cultura desempenha um papel fundamental, uma vez que o ensino de línguas adicionais não se limita apenas à aquisição da gramática e pronúncia, mas também envolve a compreensão e incorporação de diferentes práticas culturais. A formação de professores visa preparar os educadores para compreender a complexidade do ensino de línguas na era da globalização e da diversidade cultural, capacitando-os a promover práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, que reflitam a realidade dos estudantes e suas necessidades socioculturais.

Um problema relacionado à formação de professores de língua inglesa e à cultura no ensino de línguas adicionais é a falta de preparo dos educadores para lidar com a diversidade cultural presente nas salas de aula. Muitas vezes, os professores não possuem um conhecimento aprofundado das diferentes culturas dos alunos, o que pode levar a estereótipos, preconceitos ou incompreensão das experiências e identidades dos estudantes. Além disso, a formação docente nem sempre aborda de forma adequada a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, limitando-se muitas vezes a aspectos gramaticais e linguísticos. Isso pode resultar em aulas descontextualizadas e pouco significativas para os alunos, que não conseguem enxergar a relação entre a língua e a cultura que estão estudando. Portanto, é essencial abordar esse problema, promovendo uma formação de professores mais abrangente e sensível à diversidade cultural, que permita aos educadores compreenderem e valorizarem as múltiplas identidades culturais dos estudantes, integrando-as de maneira significativa ao ensino de línguas adicionais.

Diante do contexto pós-pandemia de COVID-19, torna-se ainda mais essencial compreender as transformações ocorridas no processo de formação docente e nas práticas pedagógicas contemporâneas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o impacto dessas mudanças e explorar diferentes perspectivas teóricas relacionadas ao tema.

A pesquisa sobre a formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais é relevante por vários motivos. Primeiramente, a cultura desempenha um papel crucial no ensino de línguas, proporcionando uma experiência enriquecedora aos alunos e desenvolvendo habilidades comunicativas e interculturais. Além disso, em um mundo globalizado, os professores precisam lidar com a diversidade cultural nas salas de aula, promovendo a valorização e o respeito às diferenças culturais dos estudantes. A pesquisa nessa área contribui para aprimorar a formação docente, identificar lacunas de conhecimento, propor estratégias e recursos pedagógicos interculturais, e promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade cultural e proporcione igualdade de oportunidades.

Ela também é relevante para diversos atores educacionais. Professores podem aprimorar sua prática pedagógica e adquirir habilidades para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. Formadores de professores e instituições de ensino podem desenvolver programas de formação mais eficazes, integrando a cultura no ensino de línguas adicionais. Gestores educacionais e formuladores de políticas podem tomar decisões informadas sobre diretrizes curriculares e estratégias de ensino intercultural. Por fim, os estudantes se beneficiam com uma experiência de aprendizado enriquecedora, que valoriza sua identidade cultural e promove habilidades interculturais necessárias em um mundo globalizado.

A metodologia adotada será de ordem qualitativa, bem como quantitativa para este estudo. Ela envolverá uma revisão bibliográfica, a fim de embasar teoricamente as discussões propostas. Serão consultadas obras acadêmicas, artigos científicos e outros materiais relevantes que abordem a formação de professores de língua inglesa e a importância da cultura no ensino de línguas adicionais.

No primeiro tópico, será explorado o contexto da formação de professores no cenário atual, levando em consideração os desafios e as demandas enfrentadas após a pandemia de COVID-19. Serão discutidas as transformações ocorridas no processo de formação docente, bem como a necessidade de adaptação às novas realidades do ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

O segundo tópico abordará as práticas pedagógicas contemporâneas e a importância da formação contínua desformatada. Será discutido como os professores podem se manter atualizados e desenvolver habilidades pedagógicas que estejam alinhadas às necessidades

dos estudantes na era pós-moderna. Serão exploradas abordagens alternativas e inovadoras que valorizam a autonomia do professor e a reflexão crítica sobre sua prática.

No terceiro tópico, serão apresentados os quatro pilares propostos por A. Pennycook (2006) e o conceito de criticidade de C. M. Jordão (2011). Será discutida a importância de uma abordagem crítica no ensino de línguas adicionais, que vai além do aspecto linguístico e engloba a reflexão sobre questões culturais, sociais e políticas. Serão exploradas estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico dos estudantes e promovam uma visão mais ampla e inclusiva da cultura.

No quarto tópico, o foco estará no multiculturalismo crítico e sua relação com o nacionalismo presente no ensino das línguas adicionais. Será discutido como os estereótipos culturais podem estar presentes em materiais didáticos e como eles podem ser reproduzidos pelos alunos e pelos métodos de ensino. Será enfatizada a importância de uma abordagem que valorize as culturas periféricas e marginais, promovendo o diálogo intercultural e a construção de um terceiro espaço no qual as identidades possam ser reconhecidas e respeitadas.

Por fim, o quinto tópico tratará das culturas hegemônicas e periféricas/marginais e do terceiro espaço criado pelo contato dessas culturas. Será discutido como a interação entre diferentes culturas pode gerar tensões e desafios, mas também oferecer oportunidades de enriquecimento e aprendizado mútuo. Serão apresentadas estratégias pedagógicas que favoreçam a valorização das diversas culturas presentes na sala de aula e promovam a construção de identidades plurais e interculturais.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para a reflexão e o aprimoramento da formação de professores de língua inglesa, evidenciando a importância da cultura no ensino de línguas adicionais. Ao explorar diferentes perspectivas teóricas e práticas pedagógicas contemporâneas, busca-se promover um ensino mais inclusivo, crítico e contextualizado, que prepare os estudantes para a complexidade e diversidade do mundo pós-moderno.

## **A INSERÇÃO DA CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na formação de professores de língua inglesa, a teoria desempenha um papel fundamental como ponto de partida para a prática em sala de aula. No entanto, conforme

observado por Igor Gadioli (2016), o conhecimento teórico por si só não é suficiente para lidar com as complexidades do ensino de línguas no século XXI. Em uma época em que a tecnologia e a cultura estão cada vez mais entrelaçadas, a formação de professores deve se concentrar não apenas na linguística e na pedagogia, mas também na cultura, literatura e conhecimento tecnológico. Essa abordagem proporcionará aos professores a preparação necessária para lidar com as especificidades das salas de aula locais, ao mesmo tempo em que atendem às demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso de línguas adicionais. Nesta pesquisa, exploraremos o papel do professor de línguas adicionais na era pós-pandemia, destacando a importância de uma formação centrada na cultura, literatura, além do conhecimento linguístico, pedagógico e tecnológico.

Diante de todas as teorias que estudamos até aqui relacionadas a língua(gem), aprendizagem, princípios (abordagens/métodos) e procedimentos (técnicas) de ensino e até mesmo alternativas à condição de método em línguas adicionais, bem como estudos de letramento crítico, multiletramentos e letramentos digitais, deparamo-nos com um arcabouço teórico vasto para investir na prática docente na sala de línguas.

[...] a experiência de sala de aula comprova que o conhecimento teórico não dá conta da contingência local das salas de aula, de seus contextos tão variados, complexos e particulares [...]. Vale se ressaltar, entretanto, que a experiência local inevitavelmente se articula com demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso de línguas adicionais (GADIOLI, 2016, p. 108).

A citação apresentada ressalta a complexidade e diversidade das teorias relacionadas ao ensino de línguas adicionais, abrangendo aspectos como linguagem, aprendizagem, abordagens pedagógicas e alternativas aos métodos tradicionais. Ela destaca que, apesar desse vasto arcabouço teórico, a experiência prática em sala de aula revela a necessidade de lidar com a contingência local, ou seja, os contextos específicos e complexos de cada ambiente de ensino. Isso evidencia que o conhecimento teórico por si só não é suficiente para enfrentar as particularidades e desafios da sala de aula. No entanto, é importante reconhecer que essa experiência local também está conectada às demandas globais do ensino-aprendizagem e do uso das línguas adicionais, proporcionando um diálogo constante entre teoria e prática, e destacando a importância de uma formação de

professores abrangente e atualizada, que considere tanto o contexto local quanto as necessidades globais dos estudantes.

A reflexão sobre a formação cultural e linguística dos indivíduos no contexto contemporâneo, marcado pela globalização e transnacionalização, estabelece uma conexão significativa com o tema discutido anteriormente sobre a formação de professores de língua inglesa e a cultura no ensino de línguas adicionais. Nesse sentido, a compreensão da constante circulação de ideias e informações, que promove a transculturação e a fusão de diferentes culturas, línguas e práticas sociais, evidencia a importância da cultura como elemento fundamental no ensino de línguas adicionais. O aprendizado de uma língua estrangeira vai além da gramática e pronúncia, abrangendo a compreensão e incorporação de práticas culturais diversas. Portanto, a formação de professores deve estar centrada na cultura, a fim de prepará-los para lidar com a complexidade do ensino de línguas na contemporaneidade pós-moderna.

A obra *Understanding Language Teaching: from method to postmethod* de B. Kumaravadivelu (2006), contribuiu significativamente para a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa. O autor critica a abordagem tradicional baseada em métodos de ensino pré-determinados e propõe uma perspectiva pós-método nela. Ele argumenta que os métodos de ensino tradicionais são limitados e não consideram as complexidades e diversidades do contexto de ensino-aprendizagem. O teórico propõe uma abordagem pós-método que enfatiza a necessidade dos professores desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva do ensino de línguas, adaptando suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos, o contexto sociocultural e as metas de aprendizagem. O conceito também enfatiza a importância da autenticidade e da contextualização no ensino de línguas, encorajando os professores a explorarem materiais e recursos autênticos, bem como a integrarem a cultura e a realidade dos alunos nas atividades de ensino. Dessa forma, a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa evoluiu com a contribuição de Kumaravadivelu (2006) ao questionar os métodos tradicionais e propor uma abordagem mais flexível, adaptável e contextualizada. Sua obra estimula os professores a desenvolverem um entendimento crítico do ensino de línguas e a adotarem práticas mais autênticas e relevantes para os alunos, considerando suas necessidades e o contexto em que estão inseridos.

Já em *Critical applied linguistics: a critical introduction* (2001), as ideias de Alastair Pennycook impactaram de forma significativa a discussão sobre a formação de professores

de língua inglesa. Nesta obra, o autor aborda a formação de professores a partir de uma perspectiva crítica, questionando as abordagens tradicionais e explorando questões de poder, política e ideologia no ensino de línguas. Pennycook (2011) critica a visão dominante que trata a língua como um sistema isolado e destaca a importância de entender o ensino de línguas como um fenômeno sociocultural complexo. Ele argumenta que as práticas de ensino de línguas são influenciadas por fatores sociais, políticos e econômicos, e que os professores precisam estar cientes dessas influências e das implicações que elas têm na sala de aula. O autor também destaca a necessidade dos professores se engajarem em uma reflexão crítica sobre suas práticas e sobre as estruturas de poder presentes no ensino de línguas. Ele encoraja os professores a considerarem as vozes e as experiências dos alunos, bem como a promoverem uma pedagogia mais inclusiva e emancipatória. Com o advento desta, a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa evoluiu para abranger uma perspectiva crítica, levando em consideração as dimensões políticas, sociais e culturais do ensino de línguas. Essa abordagem instiga os professores a questionarem as normas estabelecidas, a refletirem sobre suas práticas e a trabalharem em direção a um ensino mais consciente, inclusivo e socialmente responsável.

Uma outra impactante é Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa, organizada por Clarissa Menezes Jordão et al. (2011), ela trouxe uma contribuição importante para a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa. Nela é proposta uma abordagem inovadora e desafiadora, buscando romper com os modelos tradicionais de formação e promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas docentes. Através de diferentes capítulos escritos por especialistas da área, a obra apresenta alternativas e experiências de formação que vão além das abordagens convencionais. Ela destaca a importância de considerar as necessidades, experiências e contextos dos professores em seu processo formativo, valorizando sua autonomia e protagonismo no desenvolvimento profissional. Uma das principais contribuições da obra é a discussão sobre a necessidade de uma formação “desformatada” (aspas das autoras), ou seja, que vá além das imposições e padrões preestabelecidos, e que incentive os professores a questionar, refletir e experimentar novas práticas em sala de aula. Isso implica em valorizar a diversidade de perspectivas e práticas, promover a colaboração entre os professores e criar espaços de diálogo e reflexão sobre a prática docente. Ao abordar práticas de formação mais flexíveis, participativas e contextualizadas, a obra oferece subsídios para repensar a formação de professores de língua inglesa e proporciona uma visão mais

abrangente e crítica sobre o papel do professor na sala de aula. Ela enfatiza a importância de uma formação contínua e reflexiva, que esteja em sintonia com as demandas e desafios do ensino de línguas contemporâneo. Portanto, a contribuição da referida obra para a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa é propor uma abordagem mais flexível, reflexiva e centrada no professor como agente ativo de seu próprio desenvolvimento profissional. Ela desafia modelos tradicionais de formação, valoriza a diversidade de perspectivas e promove a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Diante desse contexto, o conceito de transculturação proposta pelo sociólogo cubano Fernando Ortiz em sua obra *Seminal contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940) adquire um papel de destaque no ensino de línguas adicionais. Ortiz (1940) afirma que nenhuma cultura se sobrepõe a outra ao ponto de apaga-la totalmente, o que ocorre é uma junção das duas que originam uma terceira cultura compósita (GLISSANT, 2001), esse espaço é chamado por Bhabha (2013) de entre-lugar, já para Glissant esse seria o processo de criouliização (2001). A compreensão destas diferentes culturas que influenciam o ensino de línguas adicionais pode levar os professores a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Além disso, a reflexão sobre a identidade cultural fragmentada (HALL, 2006) dos alunos pode ajudar os professores a criar um ambiente de ensino mais acolhedor e sensível às diferenças culturais. Por isso, é necessário que os professores de línguas adicionais sejam formados de maneira ampla e crítica, capazes de refletir sobre as questões culturais que permeiam o ensino de línguas. A formação docente deve contemplar a tríade de conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais, possibilitando aos professores a compreensão do papel da cultura na construção da identidade dos indivíduos e sua influência no ensino de línguas adicionais.

Com as trocas transculturais constantes ao redor do globo, as quais têm no inglês sua principal língua franca, o conceito de cultura e o seu ensino na sala de aula de Língua Inglesa precisam ser analisados para contemplarmos as demandas desse mundo para nossos estudantes. Como entendemos a cultura nesse mundo globalizado? Será que a reconhecemos como plural, dinâmica e híbrida, ou como monolítica, estática e homogênea? Observemos esta definição de "ser britânico no contexto da globalização", de uma imagem popular na internet (GADIOLI, 2016, p.118, grifo do autor).

A citação em questão ressalta a importância de analisar o conceito de cultura e seu ensino na sala de aula de Língua Inglesa em um contexto de constantes trocas transculturais e com o inglês como língua franca principal. Nesse sentido, os aportes teóricos de Abrahão (2011) podem contribuir para uma compreensão mais ampla da formação e desenvolvimento do professor de línguas, incluindo a consideração da cultura como plural, dinâmica e híbrida, em contraposição a uma visão monolítica, estática e homogênea. Além disso, as teorias de Kumaravadivelu (2006) sobre o ensino de línguas, que propõem uma abordagem pós-método, também podem ser relevantes para repensar o papel da cultura no ensino de línguas adicionais. Essas perspectivas teóricas proporcionam uma reflexão crítica sobre as demandas do mundo contemporâneo e a necessidade de preparar os estudantes para lidar com a diversidade cultural e linguística presentes nas interações globais.

Trar-se-á para dar continuidade a nossa discussão, o artigo de *Suresh Canagarajah intitulado *Lingua franca english, multilingual communities, and language acquisition* (2007)*, nele o autor discute a evolução do multiculturalismo crítico, especificamente no contexto da língua inglesa como língua franca e nas comunidades multilíngues. A partir desse texto, é possível observar uma mudança significativa na discussão do multiculturalismo crítico, passando da perspectiva da nação para a sala de aula. Anteriormente, o multiculturalismo crítico estava focado nas questões relacionadas à diversidade cultural e à coexistência de diferentes culturas dentro de uma nação. No entanto, o autor amplia essa discussão ao explorar o papel da língua inglesa como uma língua franca em comunidades multilíngues ao redor do mundo. Ele destaca como as línguas e as identidades culturais estão em constante negociação e como o ensino de línguas precisa levar em consideração essa dinâmica. Uma das principais contribuições do seu trabalho é a ênfase na valorização e na inclusão das variedades linguísticas locais dentro do contexto da língua inglesa como língua franca. Ele argumenta que, ao permitir que os estudantes usem suas próprias variedades linguísticas e valorizar suas identidades culturais, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor. Isso desafia a ideia de uma norma linguística única e privilegiada e promove a valorização das múltiplas vozes e perspectivas presentes nas comunidades multilíngues. Além disso, Canagarajah (2007) também aborda a importância de abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto e adaptadas às necessidades dos estudantes. Ele ressalta a necessidade de reconhecer a competência comunicativa dos aprendizes multilíngues, que podem ter

habilidades e estratégias linguísticas diversas, e de desenvolver práticas de ensino que promovam o uso da língua em situações autênticas e significativas. Portanto, o trabalho do autor do artigo contribui para a evolução da discussão do multiculturalismo crítico, ao trazer a perspectiva da sala de aula e destacar a importância da valorização das variedades linguísticas locais, do reconhecimento das identidades culturais e do desenvolvimento de abordagens pedagógicas contextualizadas. Esse artigo expande o escopo do multiculturalismo crítico, fornecendo uma base teórica sólida para a promoção da diversidade linguística e cultural dentro do ensino de línguas inglesas em comunidades multilíngues.

Ao longo do nosso texto, explorou-se a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico. Percebe-se que houve uma mudança de uma abordagem centrada em métodos e técnicas para uma perspectiva mais intercultural e inclusiva, valorizando a cultura e diversidade linguística no ensino de línguas adicionais. Essa evolução reflete a importância de reconhecer e valorizar as identidades culturais dos estudantes multilíngues, promovendo um ambiente de aprendizagem sensível ao contexto e adaptado às necessidades dos alunos. A valorização da diversidade cultural e linguística tornou-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e críticas, que visam promover uma educação inclusiva e enriquecedora. Considerando a evolução da discussão sobre a formação de professores de língua inglesa e o multiculturalismo crítico e a relevância em explorar a relação entre estes dois fatores cruciais no ensino de línguas adicionais, se torna necessário compreender que as transformações na educação e nas demandas dos alunos requer uma reflexão contínua sobre as práticas de formação docente. Neste contexto, é necessário considerar a integração de abordagens pedagógicas atualizadas, o desenvolvimento de competências digitais, a promoção da inclusão e a valorização da diversidade cultural e linguística. A formação de professores atualmente desempenha um papel fundamental na preparação de educadores capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e de proporcionar experiências educacionais significativas e relevantes para os estudantes. Dessa forma, as relações entre formação de professores e multiculturalismo crítico serão abordadas nas discussões dos próximos tópicos. Começar-se-á com qual seria em tese o papel dos professores na sua própria formação.

## O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

O papel da formação de professores na atualidade se mostra crucial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e alinhada com as demandas da sociedade em constante transformação. Com o avanço da tecnologia, a diversidade cultural e os novos desafios enfrentados pelos educadores, surge a necessidade de repensar e aprimorar os processos de formação docente. Nesse contexto, um problema evidenciado é a lacuna existente entre as práticas de formação e as necessidades reais dos professores em sala de aula, o que pode comprometer a eficácia do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Diante desse panorama, o objetivo deste estudo é investigar e propor estratégias de formação de professores que estejam alinhadas com as demandas contemporâneas, visando capacitar os educadores para enfrentar os desafios e promover um ambiente educacional estimulante e inclusivo. Essa pesquisa é relevante não apenas para os próprios professores, que necessitam atualizar suas práticas pedagógicas, mas também para os gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e estudantes, uma vez que uma formação de qualidade contribui para a melhoria da educação como um todo, promovendo o sucesso escolar e o desenvolvimento pleno dos alunos.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ATUAL DAS PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

A formação de professores é um tema crucial para o desenvolvimento do ensino de línguas adicionais, sobretudo diante do cenário atual e pós-pandemia COVID-19. Nesse sentido, é fundamental que os programas de formação de professores estejam alinhados com as demandas contemporâneas e com a realidade do contexto de ensino. Diante das mudanças impostas pela pandemia, a formação de professores ganha ainda mais relevância. Os desafios enfrentados pelos educadores são inúmeros como o ensino híbrido, a utilização de ferramentas tecnológicas para o ensino remoto, a adaptação de metodologias e materiais didáticos, entre outros. Nesse contexto, a formação de professores deve ser mais do que um simples treinamento técnico.

É necessário que os programas de formação desenvolvam habilidades e competências essenciais, como a capacidade de adaptação a diferentes contextos, a flexibilidade e a criatividade para o uso de novas tecnologias, além da consciência crítica sobre a importância da cultura no ensino de línguas adicionais. Ademais, é imprescindível que os programas de formação de professores estejam em constante atualização e adequação às demandas contemporâneas, com foco nas necessidades do contexto de ensino, e que propiciem um ambiente de aprendizagem dinâmico, reflexivo e colaborativo, para que os futuros educadores possam se tornar agentes de mudança e transformação na sociedade. Eles devem fornecer uma formação continuada de professores que coadune com as perspectivas críticas aqui levantadas, não pode se limitar a uma capacitação ou treinamento; precisa levantar questionamentos para que, no tempo de cada um, professores (e formadores de professores) consigam refletir sobre suas práticas de forma a se engajar nelas e flexibilizá-las para que assim consigam se engajar mais criticamente com as comunidades locais com que se envolvem. (GADIOLI, 2016. p.109)

Em resumo, a formação de professores é um processo contínuo e dinâmico, que deve acompanhar as demandas do cenário atual e pós-pandemia COVID-19. É necessário que os programas de formação estejam em sintonia com as necessidades do contexto de ensino, proporcionando aos futuros educadores habilidades e competências essenciais para enfrentar os desafios da sala de aula, em um ambiente de aprendizagem reflexivo e colaborativo.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E FORMAÇÃO CONTÍNUA DESFORMATADA

As práticas pedagógicas contemporâneas têm exigido cada vez mais dos professores, que precisam estar atualizados e preparados para lidar com novas metodologias de ensino e novas tecnologias. Nesse sentido, a formação continuada tem sido uma necessidade constante para garantir a qualidade do ensino e a adaptação às mudanças no cenário educacional. No entanto, a formação continuada muitas vezes se apresenta de forma burocrática e que não transforma a realidade teórica e a prática docente dos professores.

É preciso promover práticas de formação continuada desformatada para buscar promover a transformação da exponencia de professores com a teoria e com a suas próprias salas de aula. O radical recorrente aqui - forma-se renova a partir de discursos e ideologias calcados em reflexões de caráter crítico (GADIOLI, 2016, p. 108)

Uma alternativa proposta é a formação continuada em parceria com outras instituições e profissionais da área, a fim de proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos mais rica e diversificada. Além disso, é importante que a formação seja planejada de acordo com as necessidades específicas dos professores e das escolas, levando em conta as demandas do cenário educacional atual e as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula. Dessa forma, é possível promover uma formação continuada mais eficiente e direcionada, que realmente contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade do ensino.

Prática crítica de Pennycook (2006), reflexividade versus discursos reificados e naturalizados, e letramento crítico versus pedagogia crítica

A prática crítica de Pennycook (2006) é uma abordagem que visa a uma análise mais aprofundada dos discursos reificados e naturalizados que permeiam o ensino de línguas. Essa prática enfatiza a reflexividade do professor e do aluno, buscando desenvolver habilidades críticas para analisar e questionar as práticas e discursos hegemônicos presentes na sociedade e na sala de aula. Segundo Gadioli (2016, p. 109).

Uma comunidade de prática formadas por professores em (pré) serviço que se propõe a pensar o ensino-aprendizagem de línguas de forma crítica e culturalmente sensível não pode esperar homogeneidade da sua equipe de formadores, tampouco da equipe de professores, tal como discute Halu (2011). A autora trata do conceito de comunidade de prática nesse contexto para se referir ao "tratamento da tensão entre o desejo pelo consenso e o interesse pela diversidade" (HALU, 2011, p.32).

Nesse sentido, o letramento crítico é uma vertente que se alinha com a prática crítica de Pennycook (2006), pois busca desenvolver habilidades de análise crítica do discurso e capacidade de tomar decisões informadas sobre questões políticas e sociais, pois segundo

Halu (2011) “a própria educação é um espaço de incertezas; [...] imposta pelos livros didáticos, e mesmo pelos currículos escolares”. A pedagogia crítica também compartilha desses valores, mas tem uma abordagem mais ampla, considerando o contexto social e político do ensino em geral, não se limitando apenas ao ensino de línguas. E ainda segundo Tavares e Stella (2015, p. 76), a formação deve partir da negociação de significados e observar os seguintes pontos:

- a) levantar as metodologias utilizadas pelos professores de língua inglesa em suas práticas; b) colaborar com os professores focalizando as teorias dos Novos Letramentos; c) promover reflexão de professores pré/em serviço a respeito das relações global-local; d) preparar os professores para a elaboração de aulas e materiais didáticos com base nessas teorias; e) intensificar as relações entre a universidade e o mundo do trabalho.

Diante dessas considerações, é importante destacar que a formação de professores deve incluir a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, buscando promover uma formação continuada desformatada, que permita aos professores desenvolverem habilidades críticas para analisar e questionar os discursos hegemônicos presentes na sociedade e na sala de aula." Vamos nos valer aqui da definição de prática crítica proposta por Pennycook (2006) a partir de quatro pilares: reflexividade, engajamento, transgressão e flexibilidade." (GADIOLI, 2016, p. 108) e “do conceito de criticidade, dado por Jordão" (GADIOLI, 2016, p.109) para desenvolver o próximo tópico.

## **OS QUATRO PILARES DE A. PENNYCOOK (2006) E O CONCEITO DE CRITICIDADE DE C. M. JORDÃO (2011)**

Alan Pennycook (2006) propõe quatro pilares para uma prática crítica em sala de aula de língua estrangeira: reflexividade, engajamento, transgressão e flexibilidade. a reflexividade é a capacidade de os professores refletirem criticamente sobre suas próprias práticas, incluindo suas suposições e valores subjacentes. o engajamento se refere à promoção de um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam se envolver ativamente na construção do conhecimento e questionar os discursos dominantes.

A transgressão envolve desafiar as fronteiras estabelecidas, questionando a norma e abrindo espaço para novas formas de conhecimento. Por fim, a flexibilidade refere-se à capacidade de se adaptar e ser sensível às necessidades e interesses dos alunos.

A reflexividade diz respeito ao pensar que revela discursos reificados e naturalizados; o engajamento diz respeito à necessidade de se envolver com uma realidade local para se ter uma apreciação mais coerente daquilo que ocorre naquele contexto; a transgressão implica em estar preparado para se optar por formas alternativas de prática e de interpretação da realidade, e a flexibilidade refere-se a necessidade de se estar pronto para revisar os próprios paradigmas, os próprios pressupostos construídos sobre uma visão crítica da realidade, a qual é fluida, e por isso mesmo, passa a exigir novas inteligibilidades ao longo do tempo (GADIOLI, 2016, p. 108).

Esses pilares estão intimamente relacionados com o conceito de criticidade de C.M. Jordão (2011) que propõe a necessidade de uma formação continuada desformatada, baseada na reflexão e na ação crítica. Segundo Jordão (2011), a formação continuada deve permitir que os professores desenvolvam uma postura crítica em relação à sua prática, questionando as abordagens e metodologias dominantes, e busquem novas formas de ensinar e aprender línguas estrangeiras que sejam mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

Ela ancora-se principalmente em uma atitude de respeito pela diferença de responsabilidade por nossa participação na construção social de conhecimentos sobre o mundo e no reconhecimento das relações de poder que se estabelecem entre diferentes visões e diferentes sujeitos (JORDAO, 2011, p. 30).

Assim, a reflexividade proposta por Pennycook (2006) está em consonância com a reflexão crítica proposta por Jordão, ambos enfatizam a importância da reflexão sobre as práticas docentes. O engajamento e a transgressão também estão relacionados com a crítica e a reflexão, pois questionar as normas e os discursos dominantes é uma forma de exercer a criticidade. Já a flexibilidade está relacionada com a necessidade de os

professores serem sensíveis às necessidades e interesses dos alunos, o que implica em uma postura crítica em relação às abordagens e metodologias estabelecidas.

É possível traçarmos um paralelo entre essa definição de Jordão e a proposta por Pennycook: o engajamento, a reflexividade e a flexibilidade implicam em respeito à diferença, e em tomada de responsabilidade; o engajamento e a transgressão implicam em reconhecimento das relações de poder entre diferentes visões e sujeitos (GADIOLI, 2016, p. 109).

Em resumo, a proposta de Pennycook (2006) de uma prática crítica em sala de aula de língua estrangeira está alinhada com o conceito de criticidade de Jordão (2011), ambos enfatizam a necessidade de uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores, buscando novas formas de ensinar e aprender línguas estrangeiras que sejam mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

## MULTICULTURALISMO CRÍTICO: DA NAÇÃO A SALA DE AULA

O multiculturalismo crítico tem se tornado um tema relevante e discutido no campo da educação, especialmente sua aplicação na sala de aula. Com a crescente diversidade cultural e étnica nas sociedades contemporâneas, surge a necessidade de repensar as abordagens educacionais e promover uma perspectiva crítica que valorize e respeite as diferenças culturais dos estudantes. No entanto, uma lacuna ainda existe entre a existência da teoria e a sua efetiva implementação no contexto escolar. Isto impede que seu potencial transformador seja plenamente explorado, e resulta em práticas educacionais que não lidam adequadamente com as desigualdades e a discriminação cultural nas salas de aula. O objetivo da pesquisa é explorar as estratégias e abordagens que possibilitem a efetivação do multiculturalismo crítico na sala de aula. Essa pesquisa é relevante para os trabalhadores da educação em geral, pois, ela poderá contribuir para um ambiente escolar inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno dos alunos.

## MULTICULTURALISMO CRÍTICO E SUA RELAÇÃO COM O NACIONALISMO PRESENTE NO ENSINO DAS LÍNGUAS ADICIONAIS

O multiculturalismo crítico é uma abordagem que visa questionar e desconstruir a ideia de homogeneidade cultural presente no nacionalismo. É importante destacar que as identidades são construídas socialmente e que as comunidades imaginadas, ou seja, aquelas que são criadas a partir de uma narrativa compartilhada, não são necessariamente homogêneas em termos culturais. Ao contrário, é possível falar de culturas no plural, que se interconectam e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, a importância do multiculturalismo crítico nas aulas de língua adicional está em promover um ensino que valorize a diversidade e estimule a reflexão sobre as relações de poder presentes na construção das identidades e das narrativas culturais. Isso implica em um ensino que considere a complexidade identitária dos alunos e que busque criar espaços de diálogo e de valorização das diferenças. Implica também questionar os chavões identitários acerca do povo brasileiro como afirma Gadioli (2016, p.119):

Aliás, muitos fazem o mesmo com chavões generalizantes sobre nosso próprio povo e país "só podia ser no Brasil", "brasileiro quer levar vantagem em tudo" etc., são alguns deles. Também é comum se viajar para outro país ou mesmo outra cidade, e quando ao se retornar para casa, ouvir-se perguntas do tipo "como eles são lá?", na expectativa de uma resposta breve, abrangente, certa e definitiva que, cada vez mais nesta unidade, veremos ser muito difícil de se obter quando tratamos de cultura numa perspectiva crítica.

Com isso, desmistifica-se e contextualiza-se o ensino das línguas adicionais considerando a complexidade das culturas, e dessa forma tornar esse ensino relevante aos alunos, levando em conta seus contextos sociais e históricos.

Além disso, o multiculturalismo crítico também se relaciona com a necessidade de uma educação intercultural que possibilite o diálogo e o respeito cultural. Isso é especialmente importante em um contexto de globalização, em que a diversidade cultural está cada vez mais em alta. Portanto, é fundamental que os professores de línguas adicionais estejam cientes das questões relacionadas à diversidade cultural e utilizem abordagens

pedagógicas que reconheçam e valorizem sua pluralidade. Sem falar que, é importante que os professores incentivem a reflexão crítica sobre as mais diversas identidades nacionais, culturais, sociais, pessoais, etc., e promovam a construção das mesmas através do diálogo intercultural. E tenham em mente as seguintes perguntas:

Quais seriam essas categorias fabricadas para compor o imaginário popular do que venha a ser brasileiro? Quais discursos são utilizados em diferentes estratos sociais, pela mídia e pelo governo, para produzir e/ou manter um senso de nacionalidade, e a que interesses servem essas noções? Qual é a função de slogans essencializantes impregnados no imaginário popular tal como "brasileiro é apaixonado por carro/cerveja/futebol"? E em sua cidade, quais são esses discursos sobre seu povo e sua cultura? Por outro lado, como esses discursos influenciam a sua própria noção de territorialidade/nacionalidade? (GADIOLI, 2016, p. 119)

Essas perguntas e suas respostas ensejam a problemática dos estereótipos culturais em materiais didáticos e métodos em sala de aula. Esse será o tema de nosso próximo tópico. Os estereótipos culturais em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais e como eles chegam à sala de aula via alunos e métodos.

O uso de estereótipos culturais em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais é um fenômeno comum e preocupante na prática docente contemporânea. Ainda que muitos professores não os utilizem intencionalmente em suas aulas, estes podem estar presentes em livros didáticos, exercícios e outras atividades de aprendizagem. Portanto, são representações simplistas e generalizadas de um grupo étnico, racial ou cultural, que são frequentemente baseadas em preconceitos e falta de conhecimento. Tais representações podem ser tanto positivas quanto negativas e, em ambos os casos, contribuem para a perpetuação de imagens estereotipadas e reducionistas de culturas diferentes. Segundo Gadioli (2016, p.120):

Estereótipos sobre culturas chegam até nossa sala de aula pelos estudantes, materiais didáticos, métodos e nosso próprio discurso e práticas em sala de aula; de acordo com Patrikis (1988, apud SHEMSHADSARA, 2012), precisamos distinguir entre tipos, ou seja, aspectos comuns, e estereótipos, que são imagens fixas.

O problema com o uso de estereótipos culturais em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais é que eles podem perpetuar ideias equivocadas e preconceituosas sobre outras culturas, levando a uma falta de compreensão e tolerância. Além disso, a utilização deles pode fazer com que os alunos se sintam marginalizados ou estigmatizados, o que pode afetar negativamente sua motivação e desempenho. A sua presença em materiais didáticos de ensino de línguas adicionais também pode ser um reflexo de práticas pedagógicas excludentes mais amplas. Por exemplo, a ênfase em uma única cultura dominante em um currículo pode levar à exclusão das outras e à falta de diversidade na sala de aula. E precisamos ter em mente que "Ao tratarmos de cultura, portanto, não podemos nos ater apenas à noção macro/global de nação, por exemplo; na dimensão local, a nossa própria sala de aula tem sua microcultura que necessita ser contemplada" (GADIOLI, 2016, p. 120).

É importante que os professores estejam cientes desses problemas e trabalhem ativamente para evitá-los em suas aulas. Isso pode incluir a escolha cuidadosa dos materiais didáticos, o questionamento de estereótipos presentes nos materiais e a criação de um ambiente de sala de aula que valorize e respeite as diferenças culturais. Ao ensinar, é essencial reconhecer a não homogeneidade da cultura e evitar a reprodução de ideias preconcebidas e estereotipadas. Em vez disso, os professores devem adotar uma abordagem crítica e reflexiva que valorize a diversidade cultural e encoraje os alunos a explorar suas próprias identidades e culturas, bem como as dos outros. E com isso escapar das limitações baseadas em perspectivas essencialistas, pois segundo Gadioli (2016, p. 120-121):

O que se aplica à cultura de uma sala de aula também, enfim - reconhecemos a necessidade de historicização (formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um "sérvio" têm mudado ao longo dos séculos) do que significa pertencer a uma dada cultura. Assim, podemos entender a cultura como padrões historicamente transmitidos de significados (GEERTZ, 1973) os quais precisamos conhecer para interpretar e agir quando em contato com elas (QUINN, HOLLAND, 1987). Mas que além de históricos são também imediatos, baseados em ação e dinâmicos, ao invés de pré-determinados, baseados em estados e fixos (KACHRU, 2008). Ao tratar de trocas transnacionais com o inglês como língua franca,

Canagarajah afirma que "se o que é não-padrão em uma comunidade pode ser padrão em outra, é mais importante ensinar os estudantes como negociar o uso apropriado em diferentes contextos" (2005, p.25).

Conseguimos ampliar trazendo ao debate a dicotomia entre culturas hegemônicas e culturas periférica/marginais. Trataremos dessa discussão no próximo tópico. Culturas hegemônicas e periféricas/marginais e o terceiro espaço criado pelo contato das culturas.

A discussão sobre culturas hegemônicas e periféricas/marginais remete à problemática das relações de poder, em como às diferenças culturais entre grupos e nações. Para Bhabha (1998), o contato das culturas cria um terceiro espaço, que é o espaço liminar onde as diferenças culturais são confrontadas e negociadas, e onde surgem novas possibilidades culturais. Esse terceiro espaço, segundo Bhabha, é fundamental para a criação de uma cultura híbrida, que se origina da interação entre diferentes culturas e que não se encaixa facilmente em nenhuma delas.

Glissant (1997), por sua vez, propõe a ideia de criouliização, que é um processo de mistura cultural que se origina da violência da escravidão e da colonização. A criouliização é uma forma de criar novas culturas a partir do contato entre diferentes culturas e de resistir à assimilação cultural. Segundo Glissant, a criouliização é uma forma de resistência cultural que permite a criação de novas culturas e identidades.

A transculturação, proposta por Ortiz (1940), é um processo de transformação cultural que ocorre quando as culturas entram em contato. Para Ortiz, a transculturação é um processo de intercâmbio cultural que envolve a incorporação de elementos de diferentes culturas em uma cultura híbrida. Esse processo é dinâmico e contínuo, e envolve tanto a assimilação de elementos culturais de outras culturas quanto a criação de novos elementos culturais.

No contexto do ensino de línguas adicionais, a presença de estereótipos culturais em materiais didáticos pode refletir a visão hegemônica de determinadas culturas em detrimento de outras, marginalizadas ou periféricas. Esses estereótipos podem ser internalizados pelos alunos e perpetuados em sala de aula, reforçando a visão hegemônica e marginalizando ainda mais as culturas periféricas. É partir dessa perspectiva que Gadioli (2016, p. 121) afirma:

Nela, contemplamos não só culturas hegemônicas como também as culturas periféricas e marginais; saímos do etnocentrismo, que tem "a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos" (SILVA, 2013. p.75) para o cosmopolitanismo, que promove uma sensibilidade transcultural, um olhar tolerante para o Outro; passamos a tratar do local e do particular, descartando discursos homogeneizantes tal como aquele do início da unidade; compreendemos a cultura como híbrida, fluida e variegada, ao invés de distinta, estanque e uniforme. abandonamos, por fim, o mito da nação e de seus falantes como coeso, únicos e de fronteiras bem estabelecidas, para uma epistemologia de fluxo de fronteira (MOITA LOPES, 2008), que foca na desterritorialização e reterritorialização de práticas e identidades.

É importante que os professores estejam cientes desses estereótipos e trabalhem para desconstruí-los, levando em conta a diversidade cultural presente em sala de aula. É necessário promover a valorização das culturas periféricas e o diálogo intercultural, visando criar um terceiro espaço de interação e negociação cultural. Além disso, é fundamental que os materiais didáticos utilizados em sala de aula reflitam essa diversidade cultural, para que os alunos possam aprender sobre diferentes culturas de forma não estereotipada e possam construir sua própria visão de mundo de forma crítica e reflexiva. E que os professores estejam cientes que os reflexos do multiculturalismo se façam presentes enquanto estejam ensinando o inglês como língua franca. Pois, segundo Gadioli (2016, p. 121):

No multiculturalismo crítico, o inglês passa a ser um recurso de comunicação intercultural que percebe estratégias pragmáticas como instrumentos de alinhamento de entendimento, de negociação de significado: não há, afinal, significados uniformes esperando para serem reconhecidos. Esse entendimento relativiza o próprio conceito de língua nativa ou falante nativo, dando espaço para outros rótulos tal como língua adicional, "ingleses", "inglês como língua franca" ou "inglês língua franca", dentre outros (para uma discussão mais aprofundada, vide unidade 1).

A concepção de sucesso comunicativo passa a ser mais ampla do que quando adotada no ensino comunicativo de línguas. avaliando-se o êxito comunicativo a partir das regras emergentes de cada interação com cada grupo de participantes em particular (CANAGARAJAH. 2006. PENNYCOOK 2010).

Com essa última citação fechamos a parte que desenvolve nossas ideias e partimos para a conclusão de nosso trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos diversos tópicos relacionados ao ensino de línguas adicionais. Começamos falando sobre as mudanças recentes no ensino de línguas especialmente devido à pandemia da COVID-19, e como os professores podem adaptar suas práticas para lidar com essas mudanças. Em seguida, falamos sobre as práticas pedagógicas contemporâneas e a importância da formação continuada para os professores de línguas. Aprofundamos em duas abordagens pedagógicas críticas, a reflexividade de Pennycook e a criticidade de Jordão, e como elas podem ser aplicadas no ensino de línguas.

Depois, falamos sobre a relação entre cultura e ensino de línguas adicionais, e como o multiculturalismo crítico pode ser uma abordagem eficaz para lidar com a diversidade cultural na sala de aula. Discutimos também a importância de se reconhecer a não-homogeneidade das culturas, e como a hibridação, crioulização e transculturação são processos importantes nesse sentido. Por fim, abordamos o tema dos estereótipos culturais em materiais didáticos de línguas adicionais e como isso pode afetar o ensino e aprendizagem. Conversamos sobre a importância de se identificar e questionar esses estereótipos como os professores podem ajudar a desconstruí-los na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas (p.155-174). In MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

ANDERSON. Benedict. Imagined communities. Verso, London/New York, 1995.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. EdUFMG, Belo Horizonte, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.

CARVALHO, F. M. et all. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, p. 1-9, 2021.

GADIOLI, Igor. Metodologia do ensino-aprendizagem de inglês. CESAD, São Cristovão, SE, 2016.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. EdUFJF, Juiz de Fora, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Ed 11. DP&A, Rio de Janeiro, 2006.

HALU, C.H. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR. In JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KACHRU, Y.; SMITH, L. E. Cultures, Contexts and World Englishes. New York & London: Routledge, ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2008

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

MOITA LOPES, J.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v.24, n.2, p. 1-15, 2008.

ORTIZ, Fernando. Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Editorial Jesús Montero, Habana, CU, 1940.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001

STELLA, P.R.; ZACCHI, V. J. (orgs.). Novos letramentos, formação de professores e ensino de línguas inglesa. Maceió, AL: Edufal, 2014.