

FORMAÇÃO
DOCENTE
EM LÍNGUA
INGLESA

DIFERENTES
PERSPECTIVAS

Ana Karina de Oliveira Nascimento
Vanderlei J. Zacchi
(organizadores)

FORMAÇÃO
DOCENTE
EM LÍNGUA
INGLESA

DIFERENTES
PERSPECTIVAS

MERCADO[®]
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação docente em língua inglesa : diferentes perspectivas / Ana Karina de Oliveira Nascimento, Vanderlei J. Zacchi (organizadores). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2019.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-566-0

1. Educação – Finalidade e objetivos 2. Inglês – Estudo e ensino 3. Prática de ensino 4. Professores de línguas 5. Professores – Formação profissional I. Nascimento, Ana Karina de Oliveira. II. Zacchi, Vanderlei J.

19-27282

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Docentes : Formação : Educação 370.71
2. Professores de línguas : Formação : Educação 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final: dos autores
bibliotecária: Maria Alice Ferreira – CRB-8/7964

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 1 9

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

Prefácio	
UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DEVE CONTINUAR QUE EDUCAÇÃO?	9
<i>Lynn Mario T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor</i>	
APRESENTAÇÃO	17
<i>Ana Karina de Oliveira Nascimento e Vanderlei J. Zacchi</i>	
Capítulo I	
“ENGLISH THROUGH NEW LITERACIES”: ANALISANDO UMA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO (CONTINUADA) DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	23
<i>Laudo Natel do Nascimento e Marlene de Almeida Augusto de Souza</i>	
Capítulo II	
TEXTOS IMAGÉTICOS EM DISCUSSÃO: MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	39
<i>Gildete Cecilia Neri Santos</i>	

Capítulo III	
ZOOMING IN AND OUT COM	
PROFESSORES DE INGLÊS	55
<i>Clarissa Menezes Jordão,</i>	
<i>Leina Jucá e</i>	
<i>Nara Takaki</i>	

Capítulo IV	
DA REGRA AO USO E DO LIVRO AO LOCAL:	
NEGOCIANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA	
FORMAÇÃO CONTINUADA	79
<i>Igor Gadioli e</i>	
<i>Flávio Soares Bezerra</i>	

Capítulo V	
PROFESSORES-APRENDIZES E APRENDIZES-	
PROFESSORES: MATERIAIS DIDÁTICOS NA	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE	
PROFESSORES DE INGLÊS	95
<i>Ana Karina de Oliveira Nascimento e</i>	
<i>Maria Amália Vargas Façanha</i>	

Capítulo VI	
“ENGLISH LANGUAGE MATERIALS”: APROVEITAMENTO	
DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O	
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE PÚBLICA DE	
EDUCAÇÃO BÁSICA	115
<i>Thiago Domingos Freire</i>	

Capítulo VII	
FUTURO E PRESENTE EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES DE	
GRADUANDAS EM LETRAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM	
UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	133
<i>Clara Maria Correa Pereira Andrade,</i>	
<i>Nayara Stefanie Mandarino Silva e</i>	
<i>Raissa Amatori</i>	

Capítulo VIII	
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COM TECNOLOGIAS: O CASO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS EM SERGIPE.	157
<i>Ana Flora Schlindwein, Denise Bértoli Braga e Paulo Boa Sorte</i>	
Capítulo IX	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LE (LÍNGUA ESTRANGEIRA) E UM PASSEIO PELO MUNDO DAS TECNOLOGIAS: DE ONDE PARTIMOS, PARA ONDE VAMOS?	175
<i>Mirela Magnani Pacheco</i>	
Capítulo X	
GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	199
<i>Rogério Tenório de Azevedo</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES.	213

Prefácio

UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DEVE CONTINUAR QUE EDUCAÇÃO?

*Lynn Mario T. Menezes de Souza
Walkyria Monte Mor*

Sabe-se que vários dos países cujos indicadores educacionais se mostraram problemáticos diagnosticaram que grande ou a maior parte do problema residia em programas deficientes de formação docente. A partir desse diagnóstico, esses países concentraram muita energia no quesito que demandava atenção, obtendo resultados satisfatórios ou melhorias.

No Brasil, essa avaliação também ocorre, indicando que tanto os programas universitários de formação docente quanto os de educação continuada são vistos como um grande desafio. No entanto, sabe-se também que muitos outros elementos deveriam integrar os itens avaliativos desse cenário brasileiro: a baixa remuneração dos professores; a ausência de um plano de carreira que faz com que muitos docentes precisem trabalhar em duas ou mais escolas para, então, conseguirem renda financeira compatível a seus orçamentos familiares básicos; a precariedade das instalações físicas de muitas das escolas; a inadequação nas propostas pedagógico-educacionais das instituições escolares e,

também em certos casos, nos programas de formação docente das universidades. Alguns ou muitos outros itens podem ser acrescentados a essa lista quando olhamos detidamente para esse quadro. O que se conclui é que algo deveria mudar. Talvez a proposta de formação de professores, considerando-se que há uma indagação que historicamente não se cala: um projeto de Educação Continuada deve continuar que educação?

As universidades brasileiras têm produzido muita pesquisa sobre esse tema, é verdade. No que concerne o projeto nacional que coordenamos, apostamos na relação de mão dupla entre a formação inicial docente e a educação continuada (como se diz em inglês: *pre-service* e *in-service education*, respectivamente). Arriscamos a apontar para a necessidade de uma outra proposta de profissionalização docente, concordando com vários outros colegas que também trabalham em perspectivas críticas, na área de línguas e linguagens. Quando situamos essa área na história das ideias pedagógicas brasileiras (Saviani 2007), verificamos a pertinência de haver uma política de ensino de línguas em escolas públicas, em consonância com um programa de formação docente, construindo reflexões e argumentos orientados pelas teorias de letramentos. Por que essas teorias? Um leitor poderia vir a nos perguntar.

Trazemos as explicações de Kalantzis e Cope (2012) para essa indagação. Para esses pesquisadores, os atores envolvidos nesse campo tradicionalmente tratavam – e, em grande parte, ainda tratam – da educação como (a) instituições; (b) currículo; e (c) pedagogia. As instituições educacionais teriam surgido com a emergência da escrita: como uma ferramenta para a administração pública; para dar apoio às religiões fundadas em textos sagrados; e para transmitir conhecimento e sabedoria formalmente. O currículo teria a função de guardar o conteúdo substantivo do aprendizado e a organização de disciplinas em tópicos. A pedagogia representaria o processo planejado e deliberado no qual uma pessoa ajuda outra (na relação professor-aluno, por exemplo). No entanto, levando em conta a sociedade de hoje e as mudanças nela constatadas, os referidos autores avaliam que a perspectiva em três faces

inter-relacionadas se mostra um tanto limitada. Nela faltariam, ou precisariam ser mais evidenciados, por exemplo, o sujeito e a sua subjetividade e, acrescentaríamos, a subjetificação defendida por Biesta (2009). Esse autor conceitua subjetificação como um elemento relevante para a formação de atitudes. Faz essa elaboração ao refletir acerca da conhecida e tão valorizada “objetividade” na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem. De suas reflexões, interpreta-se que a objetividade se faz relevante na ciência; no entanto, o propósito dessa [objetividade] não pode culminar no desenvolvimento de *sujeitos objetificados*, ou seja, aquele cuja subjetividade tenha que ser apagada para se evitar o risco das “asserções subjetivas” que carecem de validade. Na esteira desse raciocínio, as habilidades de interpretar, ter posição sobre um assunto ou uma questão e argumentar, por exemplo, parecem ser imprescindíveis para a subjetificação na educação, ou para o desenvolvimento e respeito da subjetividade de alunos, pessoas, sujeitos.

Percebemos haver congruência das ideias sobre sujeito-subjetividade-subjetificação com as considerações de Luke, Woods e Weir (2013), pesquisadores que são a favor do “profissionalismo adaptativo” na preparação docente. Desenvolvem essa proposta ao criticarem os programas de formação que priorizavam “um currículo à prova de professor, pautado em materiais para ensino que poderiam ser utilizados por quaisquer professores que estivessem em níveis diferentes de preparação” (p. 28). Para os referidos autores, tais programas não levavam em consideração o potencial da subjetividade de professores em formação inicial ou continuada [e também de alunos]. Buscavam garantias de resultados via materiais, condições técnicas padronizadas e uma abordagem instrucional visando ao controle de qualidade e à facilidade ou possibilidade de avaliação. Aliás, esse se revelou ser o projeto modernista-iluminista de educação, um plano que valorizava/valoriza a expertise na reprodução do ensino, não contribuindo com a “profissionalização docente” como a demandada para a sociedade de hoje. Luke, Woods e Weir (2013) explicam essa profissionalização como: aquela

que possibilita que o professor identifique quando, onde e porque é necessário adaptar-se a contextos diferentes. Esse processo – ou amadurecimento pedagógico-educacional – conta com habilidades antes não enfatizadas na preparação docente e, hoje, consideradas essenciais para a melhoria da qualidade da educação, como interpretação, engajamento com a diversidade e tomada de decisões diante da percepção da necessidade de alterações. A formação atual requer o desenvolvimento de subjetividade e, principalmente, de agência – tanto de professores quanto de alunos – como um dos fatores relevantes para a prática de educação crítica e da cidadania ativa, como já fora previsto por Freire (1968[1987]) em décadas anteriores. Essa asserção está presente nos estudos linguístico-educacionais de muitos colegas. Exemplificamos aqui o de Kubota (2004), para quem o aprendizado de línguas, numa perspectiva crítica, pode desenvolver visões e vozes que ampliam possibilidades de pensar e se comunicar em ações linguísticas. Observa-se a sintonia dessa proposta com as de Luke (2004).

Em conversa com os entrevistadores Hourig e Christensen a respeito de letramentos e conservadorismo educacional (Maguire 2004), Allan Luke falou sobre suas percepções acerca da relativa resistência ao recente projeto de letramentos na Austrália. Ele observou haver “uma dominação cultural hegemônica” a qual ele definiu como *fundamentalismo educacional*. Diante dessa constatação, ele advoga pela necessidade de “expansão do aprendizado sobre o outro”. Nesse debate, entendemos ser condizente retomar a menção anterior de Kalantzis e Cope (2012) sobre o privilégio das instituições, dos currículos e das pedagogias, em que dominam as propostas normativas e respectivas ideologias. Essa proposta busca construir uma homogeneidade linguística e cultural em cuja construção são apagadas as pluralizações e diversidades, em nome da possibilidade didática de disseminação do aprendizado da leitura e da escrita [leituras e escritas homogêneas, avaliáveis em suas normas oficializadas/legitimadas].

Em uma reflexão publicada anteriormente, Monte Mor (2017) relativiza o valor da homogeneidade linguística e cultural no processo de escolarização. Registra seu posicionamento por meio de menções – que considera questionáveis – de atores da educação quando esses se referem a: (a) turmas ou grupos homogêneos que propiciam melhor aprendizagem; (b) ensino homogêneo, cuja estrutura conta com a divisão de aprendizes por idade, por avaliação de conhecimento; (c) currículo homogêneo, aquele que dá oportunidades iguais de conhecimento e habilidades a alunos de diferentes regiões num mesmo país, como o Brasil, ou em países de diferentes continentes. Na referida publicação, a autora acima também relata criticamente que, durante um tempo, disseminou-se que (d) há homogeneidade nas identidades e culturas, possibilitando a identificação [e classificação] binária ou generalizada de tipos de indivíduo: pessoas de bem ou nem tanto; pessoas que têm o perfil dos bem-sucedidos ou dos fracassados, por exemplo, ou que se assemelham a um “típico” professor, um “típico” advogado, ou que pensam “como” um engenheiro. Monte Mor adiciona ainda que, no que toca às culturas, com certa facilidade, classifica-se o que designa as culturas latino-americanas, as europeias, as asiáticas, ou o que representa hábito interiorano ou metropolitano, de modo generalizado e naturalizado. Nessa formulação, observa-se a busca por reconhecimento dos iguais/dos pares, por convergência de ideias, generalizações, universalidade, e por outro lado, pela marginalização ou mesmo negação dos diferentes/das diferenças.

No entanto, refletindo as relações centrípetas e centrífugas estudadas nas últimas décadas, esses estudos ampliam-se em suas vertentes críticas, expondo questões até então pouco debatidas, ou mesmo percebidas, sendo uma dessas, o entendimento sobre as relações de poder em binômios como “homogeneidade-heterogeneidade” e “global-local”. Por exemplo, a partir da compreensão das relações de poder nessas dualidades, entende-se que estas estão impregnadas de paradigmas disseminados pelos conhecimentos-padrão da sociedade e da educação. Como resposta,

em pesquisas mais recentes, ampliam-se os diálogos com outras concepções culturais que possibilitam propostas educacionais e políticas de ensino, que reflitam questões atuais, como na defesa de Artz e Kamalipour (2003, p 20) de que “[a] homogeneidade reflete o domínio intercultural do modelo ocidental; o hibridismo reflete as contribuições criativas e as resistências de artistas e público às trocas interculturais [homogeneizadas]”.

Com essas reflexões em mente, muito se valoriza o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura, da Universidade Federal de Sergipe, núcleo este integrante do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. A nosso ver, esse grupo procurou responder à indagação “Um Projeto de Educação Continuada deve continuar que educação?”. Para tal, os pesquisadores e pesquisados do grupo perceberam ser necessário ir além da formação tradicional que os integrantes do projeto haviam tido, tendo sido esses professores de línguas de escolas da educação básica. De modo conjunto, estudaram sobre conceitos outros que se aproximam de questões educacionais da sociedade de hoje, desenharam práticas outras, buscaram um profissionalismo outro, como nas propostas de Luke, Woods e Weir (2013) anteriormente citadas. Ou seja, permitiram-se (re)ver e (re)aprender acerca de propósitos e ações pedagógico-educacionais diferenciados ou revisitados daqueles construídos segundo os conformes da formação docente que há tanto tempo vigora em boa parte das licenciaturas brasileiras. E neste livro, essas experiências e vivências são descritas, analisadas e compartilhadas com os leitores, numa cuidadosa organização de Ana Karina de Oliveira Nascimento e Vanderlei J. Zacchi. Parabéns a todos e todas que desenvolveram as pesquisas e experiências. Parabéns aos organizadores do livro. Gratos por compartilharem generosamente trabalhos que muitos têm a expectativa de conhecer. Estamos certos da contribuição significativa do livro como um todo para aquelas e aqueles que desejam conhecer mais a respeito dessa inovadora proposta educacional para o ensino de línguas.

Referências

- ARTZ, L. e KAMALIPOUR, Y. R (Eds). (2003). *The Globalization of Corporate Media Hegemony*. Albany: State University of New York Press.
- BIESTA, G. (2009). “Education after Deconstruction: Between event and invention”, *in*: PETERS, M. A. and BIESTA, G. (eds.) *Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy*. Nova York: Peter Lang Publishing.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOURIG; CHRISTENSEN, L. X. (2004). “Literacy and Educational Fundamentalism: an Interview with Allan Luke”. Special Edition on “Languages, Literacies and Communities: Creating Identities and spaces in the New Millenium”, M.H. Maguire, *English Quarterly* 36(4), December.
- KALANTZIS, M. and COPE, B. (2012). *Literacies*. Nova York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press.
- KUBOTA, R. (2004). “Critical Multiculturalism and Second Language Education”, *in*: NORTON, B. and TOOHEY, K. (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge, Nova York: Cambridge University Press, pp. 30-52.
- LUKE, A.; WOODS, A. and WEIR, K. (2013). *Curriculum, Syllabus Design and Equity: a primer and model*. Nova York e Londres: Routledge.
- MONTE MÓR, W. (2017). “Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão”, *in*: TAKAKI, N. H. e MONTE MÓR, W. (orgs.) *Construções de sentido e*

Letramento digital crítico na área de Línguas/Linguagens. Campinas:
Pontes, pp. 267-286.

SAVIANI, D. (2007). *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*.
Campinas: Autores Associados.

APRESENTAÇÃO

É antigo o interesse por lançarmos um livro de nossas experiências de formação docente – como professores formadores em constante processo de reflexão e reconstrução de ideias – que agregasse trabalhos de docentes de diferentes instituições brasileiras, professores da educação básica e graduandos, mas que participaram de um projeto em comum, neste caso o curso “Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Adicional”. Livros outros já foram publicados, nos quais um pouco de nossas experiências pode ser compartilhada, mas nunca antes uma obra que fosse assim, tão heterogeneamente construída com base em tantos contextos, mas com um único fio condutor. Eis que aqui estamos!

A história de construção desse livro se conecta com o Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do qual a maioria dos autores desta coletânea faz parte. Isto porque foi por meio de iniciativa do grupo que o projeto que tomou a forma de curso foi construído e viabilizado. Este, por sua vez, agrega-se a um grupo de pesquisa ainda maior, desde 2011, o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, com sede na Universidade de São Paulo, sob a coordenação dos professores Walkyria Maria Monte Mor e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, que assinam o prefácio deste livro.

No ano em que ambos se afastam de suas atividades laborais em virtude da chegada de suas aposentadorias, a publicação deste livro nos faz lembrar o quanto a história de vida dos dois coordenadores de um grupo de pesquisa tão grande, por meio do qual conhecemos alguns dos autores que também contribuíram com essa obra, confunde-se com a trajetória de expansão das pesquisas sobre letramentos conduzidas no Brasil e já registrada por Monte Mór (2015) e sua relação com o ensino de línguas e a formação docente.

O curso, por sua vez, teve também como ponto de partida uma iniciativa do Ministério da Educação, que, por volta de 2012 e 2013, sentiu a necessidade de formar professores de línguas estrangeiras para o cenário que se aproximava com a realização da Copa do Mundo de Futebol (2014) e das Olimpíadas (2016), ambas a serem realizadas no Brasil. O propósito era instrumentalizar os professores da educação básica, mas com um viés crítico, para que formassem alunos proficientes nas línguas estrangeiras que por sua vez viessem a atuar no cenário que estava se desenhando.

Apesar da urgência da proposta, o projeto começou a tomar forma em 2013 com a participação de professores formadores das cinco regiões do país e foi inicialmente chamado de Professores Sem Fronteiras. Esse grupo se reuniu várias vezes, discutindo o formato do projeto e também sua fundamentação teórico-metodológica. Os cursos de formação deveriam acontecer em todos os estados, tendo como responsáveis professores formadores de universidades públicas, com financiamento do MEC. Infelizmente, devido a problemas burocráticos e operacionais, os cursos acabaram sendo implementados num número muito pequeno de estados, tendo Sergipe ficado de fora. Dessa forma, em 2016 decidimos implantar uma versão simplificada do projeto, com um curso dividido em quatro módulos ao longo de 2017. Sem o financiamento do MEC, o projeto foi formalmente registrado na UFS, tendo como público-alvo professores de inglês das escolas públicas e recebendo duas bolsas de iniciação à extensão para alunas de Letras da universidade.

Essa obra, portanto, configura-se como mais uma contribuição à área de letramentos e formação de professores de línguas no Brasil. Sua proposta é apresentar diferentes textos que abordam a formação de professores de inglês ocorrida no projeto “Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Adicional”. Nesse caminho, no primeiro capítulo, Nascimento e Augusto de Souza analisam a proposta do módulo de formação intitulado “English Through New Literacies”. A narrativa dos autores busca analisar os sentidos atribuídos à formação de professores e ensino de línguas em escolas públicas a partir da forma como o módulo sob sua coordenação foi proposto e efetivamente desenvolvido.

No capítulo 2, Neri Santos, professora de inglês da rede pública de Sergipe, parte de textos imagéticos com os quais vivencia na sua prática docente, para discutir a multimodalidade e o letramento crítico na sala de aula de língua inglesa, levando em conta as discussões proporcionadas pelo módulo “English Through New Literacies”.

Jordão, Jucá e Takaki, nossas convidadas de outras universidades federais para fazerem parte do curso de formação, são interlocutoras, no capítulo 3, discutindo os saltos que fizeram, de uma roda de conversa para outra, de um canteiro teórico para outro, orquestrando ideias e estratégias em diálogo com nossos professores ao longo do curso. Tratam do movimento vivenciado pelas três como produzindo a abertura (zoom in) e realocização de visões (zoom out), as quais são condicionadas por forças centrípetas (que estabilizam) e centrífugas (que deslocam), e sopram outros sentidos que podem inovar a formação e impactar as políticas linguísticas de ensino-aprendizagem de inglês.

Gadioli e Bezerra, no capítulo 4, abordam, tendo como base o segundo módulo, *Spoken and Written English*, por eles ministrado, a temática do livro didático e sua conexão com o local. Problematizam, em especial, o quanto o percurso do livro didático ao contexto local foi relevante para a negociação entre o que se discutia ao

longo da formação e o que ocorria nos contextos particulares, das diversas salas de aula dos professores participantes. A experiência evidenciou para os professores participantes a necessidade de reconhecimento de realidades locais e negociação de objetivos de currículo e métodos de ensino e aprendizagem com seus alunos, cujas expectativas e necessidades são frequentemente discrepantes daquelas idealizadas por estudiosos da área de linguagem.

Nascimento e Façanha, no capítulo 5, tratam da temática dos materiais didáticos na formação continuada de professores de inglês, objetivando problematizar algumas reflexões dos professores participantes que foram sendo construídas ao longo do trabalho desenvolvido no terceiro módulo, “English Teaching Materials”, em especial no que se refere à multimodalidade.

Freire, no capítulo 6, também professor de inglês da escola pública, aborda as discussões que mais marcaram sua passagem pelo módulo “English Language Materials” e explicita o quanto e de que forma sua participação no projeto de formação tem refletido nas suas práticas em sala de aula.

Andrade, Silva e Amatori, graduandas do curso de Letras da UFS, e bolsistas ou voluntárias do projeto de extensão, apresentam, no capítulo 7, uma reflexão acerca de suas participações nesse processo, levando em conta o que mais saltou aos olhos dessas aprendizes de professoras.

Já no capítulo 8, o foco está nas tecnologias, especialmente analíticas e digitais, conforme abordam Schindwein, Braga e Boa Sorte. Os autores debatem a resignificação dos conceitos de tecnologias e da consciência de que o fato de ser digital não garante o caráter inovador de uma tecnologia, ressaltando como esse tipo de discussão é essencial em cursos de formação docente, o que se deu no quarto módulo do curso, intitulado “English Teaching and Learning with Technologies”.

No capítulo 9, Pacheco, mais uma docente de inglês da rede pública de Aracaju-SE, discute, a partir do módulo “English

Teaching and Learning with Technologies”, o conceito de tecnologia, conectando-o com as salas de aula de língua inglesa. Apresenta, em especial, uma leitura de experiências docentes com tecnologias.

No capítulo 10, Azevedo, além de professor da rede pública municipal de Aracaju-SE, um dos ministrantes no módulo “English Teaching and Learning with Technologies”, trata de gamificação e o ensino de inglês. Em especial, o autor narra detalhes do encontro que teve com os professores de inglês participantes do curso e reflete sobre questões ligadas à gamificação na sala de aula de inglês.

Como afirmamos, este livro configura-se como mais uma contribuição à área de letramentos e formação de professores de línguas no Brasil. Esperamos, ainda, suscitar muitas reflexões e discussões a respeito desses temas, tão relevantes e em evidência atualmente.

Ana Karina de Oliveira Nascimento
Vanderlei J. Zacchi

Referência

MONTE MÓR, W. (2015). “Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices”, *in*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, pp. 186-209.