

Aula 7

A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO

META

Apresentar e discutir os elementos básicos da era do Pós-método e suas demandas, em termos de princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos para a sala de aula de línguas.

OBJETIVOS

At the end of this class, it is expected that the students:
Reconhecer e discutir os elementos básicos da era do Pós-método e suas demandas, em termos de princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos para a sala de aula de línguas.
Conceber procedimentos que corroborem com os princípios do quadro teórico do Pós-método proposto por Kumaravadivelu (2006).

PRERREQUISITOS

Aulas 1 a 6.

Igor Gadioli

INTRODUCTION

Como vimos nas unidades anteriores, são muitas as abordagens e métodos propostos e também praticados no ensino de Inglês como língua adicional. A depender da perspectiva epistemológica sobre língua(gem), ensino e aprendizagem, os teóricos, autores e professores vêm lançando mão de diferentes materiais e procedimentos para promover a prática pedagógica que consideram ideal para o cenário no qual se encontram. Naturalmente, nenhuma delas consegue dar conta das demandas de sala de aula de maneira plena, e a esta altura, já reconhecemos também que muitas contribuíram decisivamente para o nível de compreensão sobre ensino-aprendizagem de línguas que temos hoje.

A partir desse arcabouço teórico e de tantos métodos já propostos, para onde vamos daqui em diante? Se já olhamos para a língua, para aquele que a aprende, para como ele aprende, qual é o passo seguinte no ensino-aprendizagem, em nossa condição atual? É sobre isso que trataremos nesta unidade.

O HISTÓRICO E OS LIMITES DO MÉTODO

Foi ao longo do século XX que a maioria dessas abordagens e métodos ganhou forma; com o tempo, muitas delas perderam força por conta de que as teorias nas quais se embasavam e os resultados de aprendizagem apresentados na sala de aula de línguas estavam aquém de suas propostas. A exemplo disso, temos o método audiolingual com sua perspectiva behaviorista, que julga o estímulo de *input* linguístico, com foco na forma, praticado repetidas vezes e com um reforço positivo, suficiente para se obter uma resposta adequada a qual, uma vez tornada hábito, poderia se transpor para eventos comunicativos que fugissem ao ambiente controlado da sala de aula. O aperfeiçoamento da habilidade linguística, assim, não garante o aperfeiçoamento da habilidade pragmática no idioma, mas outras perspectivas buscariam dar conta dessas falhas.

No ensino comunicativo de línguas, enfatiza-se funções comunicativas ao invés de estruturas linguísticas, bem como uma maior negociação de significado na sala de aula; a meta passa a ser tornar-se competente comunicativamente, em primeira instância. Entretanto, essa perspectiva continua entendendo o ensino de línguas como um processo linear e aditivo, trabalhando com itens linguísticos específicos a serem ensinados numa sequência que não necessariamente é aquela em que os estudantes aprendem/aprenderão o idioma. Além disso, diversas pesquisas (KUMARAVADIVELU, 1993a, LEGUTKE; THOMAS, 1991; NUNAN, 1987; THORNBURY, 1996 apud KUMARAVADIVELU, 2008) demonstram que a sala de línguas que se vale do método/abordagem comunicativa, não parece ser tão comunicativa assim, afinal de contas.

Os professores demonstraram ter dificuldades para criar contextos de comunicação genuína na sala de aula, possivelmente em função do próprio *design* do curso de ensino comunicativo de línguas, que se vale não só da visão linear de aprendizagem, como também da estrutura *Presentation/practice/production* do método audiolingual.

Uma abordagem que busca dar conta dessas deficiências é o Natural Approach, ou Abordagem Natural. Nele, espera-se que o ensino gramatical ocorra de forma incidental e não sistemática, com foco na compreensão ao invés recepção. A aprendizagem também deixa de ser vista como aditiva e linear, passando a ser percebida como cíclica e holística – aprender um idioma, afinal, não significa aprender um item por vez para se adicionar a esquemas mentais prévios, pois muitas vezes esses esquemas podem ser dispensados por completo para dar lugar a novas formas inteligibilidades. Enquanto uma abordagem que foca na aprendizagem e não no idioma em si, todo o processo se torna guiado por atividades, e não por conteúdo; entretanto, avaliar a complexidade e dificuldade de tarefas nesse contexto de aprendizagem, bem como promover níveis satisfatórios de acuidade gramatical sem foco algum no teor formal da língua, acabam por se revelar aspectos deficitários dessa abordagem. Ela também deixa de levar em consideração a importância do *output* para a aprendizagem, bem como aspectos ideacionais da linguagem.

Em face desse cenário, Kumaravadivelu propõe que

Having witnessed how methods go through endless cycles of life, death, and rebirth, the language teaching profession seems to have reached a state of heightened awareness—an awareness that as long as it is caught up in the web of method, it will continue to get entangled in an unending search for an unavailable solution, an awareness that such a search drives it to continually recycle and repackage the same old ideas, and an awareness that nothing short of breaking the cycle can salvage the situation. This renewed awareness coupled with a resolve to respond has created what I have called the postmethod condition (Kumaravadivelu, 1994b). (KUMARAVADIVELU, 2008, p.162)

O autor aponta que, na busca de propor práticas para contextos idealizados e globais, o estudo por métodos perdem de vista a particularidade do local, a contigência própria do contexto local, tão variado que é. Esses métodos são criados e implementados a partir de comunidades que dominam o cenário acadêmico e de publicações (Estados Unidos e Europa ocidental, em especial), mas que ignoram o conhecimento tácito de ensino-aprendizagem de línguas de outras regiões do globo. A ideia de método ignora a cognição do professor, contingências culturais e sociais, econômicos, as quais inevitavelmente povoam o contexto da sala de línguas e reformulam a prática pedagógica de forma contínua.

Uma vez que professores têm em mãos uma gama de opções de teorias de língua(gem) e de ensino-aprendizagem e de técnicas e procedimentos, mas nenhuma delas se encaixa necessariamente da forma ideal em seus contextos de prática pedagógica, resta fazer escolhas próprias do que aplicar em sala de aula, a partir de sua própria experiência, formação, recursos e limitações materiais e institucionais. Essa prática já foi rotulada como “método eclético”, a respeito da qual é feita a seguinte análise:

the weakness of the eclectic position is that it offers no criteria according to which we can determine which is the best theory, nor does it provide any principles by which to include or exclude features which form part of existing theories or practices. The choice is left to the individual's intuitive judgment and is, therefore, too broad and too vague to be satisfactory as a theory in its own right. (STERN, 1992, p.11 apud KUMARAVADIVELU, 2008, p.169)

A partir desse cenário, Kumaravadivelu propõe o pós-método, numa tentativa de contemplar o cenário atual do estudos de métodos e abordagens no ensino-aprendizagem de línguas.

PARÂMETROS DO PÓS-MÉTODO

Particularidade

O parâmetro da Particularidade trata da sensibilidade com a qual é necessário reconhecer e levar em consideração o contexto sociocultural de professor e estudantes e a contingência local de suas práticas. A partir daí, fica claro que não pode haver um objetivo pré-determinado para o ensino de línguas, o qual deva ser atingido através de um também pré-concebido conjunto de princípios (métodos/abordagens) ou procedimentos (técnicas).

Practicalidade

Este parâmetro se refere à relação entre teoria e prática, uma vez que nesse contexto de particularidade inerente a uma sala de aula de línguas, tal idiosincrasia só poderá ser contemplada através de uma intervenção na prática pedagógica em si. Assim, busca-se uma relação entre teoria e prática que leve o professor, que conhece como ninguém sua realidade junto a seus estudantes, a teorização de sua própria prática. Essa perspectiva quebra a dicotomia imposta entre teoria e prática quando se preconiza um método com seus fundamentos e orientações, por um lado, e se atribui ao professor o papel da execução desse plano, de outro. Assim, a proposta aqui é que professores sejam habilitados a teorizar sobre o que praticam, bem como praticar aquilo que teorizam, e é a partir desse movimento que conhecimento pedagógico contextualmente sensível deve emergir (KUMARAVADIVELU, 1999b).

Possibilidade

Esse terceiro parâmetro se refere ao reconhecimento e realce de manifestações de identidade alternativas ao *status quo* de estudantes e professores. Essas manifestações servem de insumo para repensar, ressignificar e remodelar práticas pedagógicas. Tais práticas, dessa forma, podem dar vazão a necessidades e expectativas desses atores sociais e assim alterar planos de ensino e conteúdos em foco de maneiras não previsíveis por teóricos ou instituições.

O papel do aprendiz

O pós-método propõe que se desenvolva, no aprendiz, tanto a capacidade de “aprender a aprender” como também a capacidade de “aprender a se libertar”. Aprender a aprender significa ganhar autonomia em seu processo de aprendizagem através de estratégias, monitoramento e avaliação de aprendizagem. Aqui, é novamente importante ressaltar a contingência local dos processos envolvidos nessa prática. Afinal de contas, são variadas e particulares as estratégias utilizadas por diferentes aprendizes para alcançar esse objetivo.

Com relação a “aprender a se libertar”, Kumaravadivelu (2008, p.177) afirma o seguinte:

If academic autonomy enables learners to be effective learners, liberatory autonomy empowers them to be critical thinkers. Thus, liberatory autonomy goes much further by actively seeking to help learners recognize sociopolitical impediments that prevent them from realizing their full human potential, and by providing them with the intellectual and cognitive tools necessary to overcome them.

Contemplando essa dimensão crítica da aprendizagem, juntamente com a dimensão cognitiva da primeira “modalidade” de aprendizagem, o Pós-método sugere que é possível promover uma formação que veja na aprendizagem de um idioma não um fim em si, e sim um instrumento para promover empoderamento.

O professor do Pós-método

O que se espera de um professor que opte pelo Pós-método é uma prática de autonomia frente às limitações acadêmicas e administrativas que lhe são impostas. Ele também promove a habilidade de professores saberem como desenvolver uma abordagem reflexiva para o ensino deles, como analisar e avaliar as ações de ensino deles, como iniciar mudança na sala de aula, e com monitorar os efeitos de tais mudanças (WALLACE, 1991 apud KUMARAVADIVELU, 2008, p.178).

Outro fomento do pós-método é promover o desenvolvimento do conhecimento pessoal do professor a partir de sua experiência como aluno e como professor, em termos de formação e também de conhecimento tácito de sala de aula – aqui, o objetivo é começar a fazer pesquisa dentro de sala de aula, mantendo atenção ao que ocorre e começando a entender o porquê daquilo que dá certo, dar certo. A partir dessa plataforma, os professores podem assim construir seu repertório de técnicas e escolhas conceituais que se adaptam às realidades locais com as quais entram em contato. A formação continuada, aqui, naturalmente entra em jogo de forma crucial para determinar em qual grau esse processo de exploração e pesquisa, através dos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, gera autonomia para esse perfil de professor.

O formador de professores no pós-método

O formador de professores, neste contexto, precisa suscitar condições para negociação de significado sobre as práticas pedagógicas, mantendo um diálogo que empodere o professor e o permita lidar com a particularidade de sua sala de aula para produzir teoria a partir da prática, bem como prática a teoria que está a seu alcance – na medida em que essa serve aos propósitos locais de ensino-aprendizagem.

Fonte: Kumaravadivelu, 2008, p.183

A pedagogia Pós-método

Ao definir seu quadro teórico para a prática do Pós-método, Kumaravadivelu (2008) também apresenta as propostas de dois outros teóricos (STERN, 1992; ALLWRIGHT, 1993;2003). Em virtude do espaço de que dispomos aqui, vamos nos ater exclusivamente à teorização de Kumaravadivelu; para uma análise mais detida das outras referências do Pós-método, é aconselhável consultar o trabalho dos estudiosos por ele citado.

Macroestratégias

As macroestratégias são orientações gerais que devem servir de base para estratégias mais particulares e específicas a serem desempenhadas em contextos locais. Kumaravadivelu as considera neutras de um ponto de vista teórico e metodológico, uma vez que elas não condizem as diferentes propostas desses dois campos.

1. Maximizar oportunidades de aprendizagem

Essa estratégia implica em estar pronto para conceber o plano de ensino como provisório, pois o professor não só cria oportunidades de ensino como também se vale das oportunidades de ensino criadas por seus

alunos – assim, uma dúvida particular, por exemplo, pode ser utilizada para ser explicada a todos da turma; isso também implica em tratar o texto da aula (material didático) como pretexto para aprendizagem – sua relevância também será condizente com as oportunidades de aprendizagem que será possível criar com ele, e ele funcionará antes como uma ferramenta do que como uma barreira para atividades em sala de aula.

2. Facilitar interação negociada

Essa estratégia implica em promover momentos nos quais os estudantes possam iniciar interações (ao invés de simplesmente responder a elas, no formato IRA – Iniciação de professor, Resposta de estudantes, Avaliação do professor) as quais deem conta das dimensões textuais, discursivas e ideológicas da linguagem.

Ver glossário no final da Aula

3. Minimizar incompatibilidades perceptuais

A minimização de ambiguidades e ruído na comunicação deve ser um objetivo para aprimorar a inteligibilidade na sala de línguas; Kumaravadivelu lista 10 aspectos que podem interferir na compreensão – e portanto, devem receber atenção – quando da interação em sala de aula: aspectos cognitivos, comunicativos, linguísticos, pedagógicos, estratégicos, culturais, avaliativos, procedimentais, instrucionais ou atitudinais.

4. Ativar heurística intuitiva

Nessa estratégia, promove-se suficiente *input* para que aprendizes possam reconhecer padrões linguísticos de forma indutiva, uma estratégia que encontra respaldo na teoria de Chomsky e na prática pedagógica do método audiolingual. Essa estratégia cumpre um papel na formação de conhecimento (meta)linguístico e também discursivo do aprendiz.

5. Fomentar consciência linguística

Abordagens deliberadamente declarativas de estruturas gramaticais, se alternadas com a estratégia indutiva anterior, podem ser úteis para correção de erros, reconhecimento de padrões e também aceleração do ritmo de aprendizagem. O método dedutivo, assim, encontra aqui seu lugar no processo de ensino-aprendizagem na sala de línguas.

6. Contextualizar insumo linguístico

A natureza discursiva da linguagem cria a demanda de contextualização de *input*, o que vai não só facilitar a compreensão do que é apresentado, como também aguçar a competência pragmática do aprendiz. É importante ressaltar, ainda, que o principal responsável por criar esse contexto é o próprio professor, que nessa perspectiva tem no material didático uma ferramenta para criar contextos em sala de aula que favoreçam a produção de significado.

7. Integrar habilidades linguísticas

De acordo com Kumaravadivelu,

habilidades linguísticas são essencialmente interrelacionadas e mutualmente reforçáveis. Fragmentá-las em itens atomizados e

gerenciáveis vai de encontro à natureza interativa e paralela da língua e do comportamento linguístico. Além disso, a aprendizagem e o uso de qualquer habilidade pode desencadear associações cognitivas e comunicativas com as outras. A exposição à leitura por si só, por exemplo, pode ser ‘o meio primário para desenvolver compreensão leitora, estilo de escrita, e vocabulário e gramática mais sofisticados’ (KRASHEN, 1989, p.90). Similarmente, atividades de listening ajudam a ampliar a conexão entre um conceito sociolinguístico de função e forma e os processos psicolinguísticos de interpretação e expressão. (p.206)

8. Promover autonomia do aprendiz

Essa macroestratégia coincide com o “papel do aprendiz”, tal como vimos anteriormente, buscando ajudar alunos a aprender a aprender e também a aprender a se emancipar, empoderar-se e se descobrir como agentes de mudança social. Essa macroestratégia também contempla a resignificação dos papéis de aprendiz e professor na sala de aula de línguas adicionais a partir do histórico de aprendizagem de estudantes Vs. As possibilidades de uma aprendizagem mais significativa ora acessíveis. Assim, o professor precisa atribuir a devida responsabilidade de aprendizagem e a correspondente mudança de atitude necessária até as mãos dos estudantes.

9. Garantir relevância social

O contexto social na qual a sala de línguas se insere precisa ser levado em consideração se se pretende dar conta da motivação e objetivo de aprendizagem, bem como da função da língua adicional no contexto dos estudantes e a disponibilidade/variação de *input*, bem como a proficiência aceitável naquela comunidade linguística em particular. Nessa visão, constata-se que o uso da língua-alvo raramente é equivalente a seu uso por falantes nativos, e tal demanda precisa informar a escolha de materiais, de objetivos de aprendizagem e de medidas de avaliação.

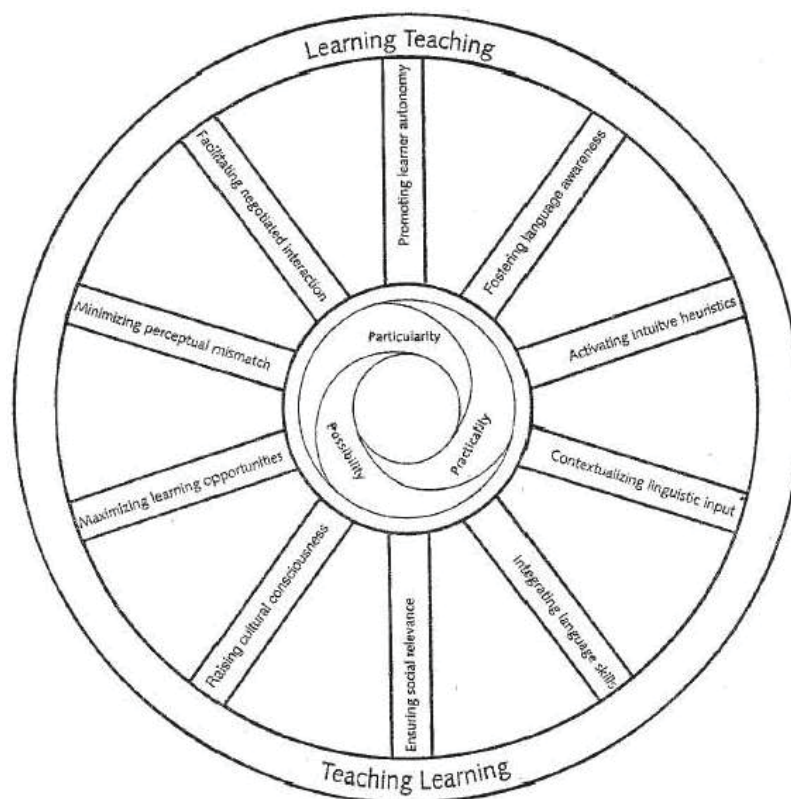
10. Suscitar consciência cultural

Ao invés de perceber no ensino da cultura um elemento de desenvolvimento sociolinguístico e empatia transcultural, o pós-método propõe que a prática pedagógica vá além disso, percebendo os estudantes também como informantes culturais e, assim, levando-os a compartilhar perspectivas particulares e assim inclusive descobrir, nas discrepâncias culturais, o espaço para negociação de significado, o que os “equipa” para se tornarem mais competentes em contextos transculturais.

Unindo princípios

Como forma de apresentar o conjunto das macroestratégias em relação umas às outras, Kumaravadivelu (2006, p.209 apud KUMARAVADIVELU, 2003a, p.41) apresenta o seguinte diagrama, com o s

parâmetros fundamentais no centro da roda, e as macroestratégias formando os “raios” dessa roda, que envolve, de forma mais ampla e contínua, tanto aprender a ensinar, como ensinar a aprender – atividades relacionadas e inseparáveis.



Enquanto o conjunto dos parâmetros e das macroestratégias compõem os princípios da sala de aula na condição do pós-método, são os procedimentos de sala de aula – as microestratégias, portanto – que vão materializar essa proposta na sala de aula.



ACTIVITY

Escolha um tópico de discussão e um tópico gramatical de nível básico, tal como “vacation plans” e “future with going to”, por exemplo, e Proponha 10 microestratégias para abordar essa matéria numa sala de aula de línguas, levando em consideração uma sala de aula existente que você tenha em mente – seja alguma na qual você ensine, seja alguma na qual você foi/é estudante.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Discuta a descrição da sala de aula que você tem em mente, bem como exemplos de microestratégias com seu/sua tutor(a) e colegas antes de se debruçar sobre essa tarefa; isso vai ajudá-lo(a) a realizá-la de forma mais fácil.

CONCLUSION

A partir desta aula, pudemos estudar uma alternativa aos métodos, o qual leva em consideração a produção de décadas na área de estudos da linguagem e de diferentes olhares, de ordem tanto cognitiva como sócio-cultural, para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Dito isso, é importante fazermos a ressalva de que se valer do pós-método exige um conhecimento detido das teorias que foram delineadas previamente a ele nos conceitos de língua e de sua aprendizagem, visto que ele também se fundamenta em muita dessa tradição para chegar à sua proposta – seja a negando, seja corroborando construtos e resultados de pesquisas empíricas.



SUMMARY

Nesta aula, nós conhecemos os elementos básicos da era Pós-método e suas demandas, em termos de princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos para a sala de aula de línguas. Também nos familiarizamos com procedimentos que corroborem com os princípios do quadro teórico do Pós-método proposto por Kumaravadivelu (2006).



SELF-EVALUATION

Reconheço e e sou capaz de discutir sobre os elementos básicos da era do Pós-método e suas demandas, em termos de princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos para a sala de aula de línguas?

Sou capaz de conceber procedimentos que corroborem com os princípios do quadro teórico do Pós-método proposto por Kumaravadevelu (2006)?



NEXT CLASS

Na nossa próxima aula, abordaremos os estudos de letramento, que guardam uma relação estreita com muitos dos preceitos contemplados no pós-método, mas enfocam mais ainda no aspecto crítico da linguagem – em sua dimensão ideológica, portanto – a qual, a esta altura do nosso curso, fica sendo a natureza de interação a que mais daremos ênfase, uma vez que as dimensões textuais e interpessoais já receberam considerável foco ao longo de nossas aulas 2 a 6, particularmente.

REFERENCE

- 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.
- ANTONY, E. M. (1963). **Approach, method, technique**. *English Language Teaching*, 17, 63–67.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1955.
- CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004
- _____, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition**. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.
- _____. **Foreword**, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, M. J. *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*. London: The Tufnell Press, 2008.
- CLEMENTE, Angeles et al, **A call for a critical perspective on English teaching in Mexico**. *MEXTESOL Journal*, Volume 30, number 2, 2006.
- Fairclough, N. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. London: Longman, 1995
- GARCEZ, Pedro. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p.66-80, jan/abr 2006.

- _____; SCHLATTER, M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edlebra, 2012. v. 1
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**. London: Arnold, 1978
- 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.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972
- JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). **Formação “Desformatada”**: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt (acesso em 03 de outubro de 2016)
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford press, 2008
- MATOS, A.M.A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- 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
- PAIVA, V.L.M. de O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001
- _____. **Workshop on Critical Applied Linguistics**. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca, México, 2005 In: CLEMENTE, A. et.al., *A call for critical perspective on English teaching in Mexico*. MEXTESOL Journal, v. 30, n. 2, 2006.
- _____. **Language as a local practice**. USA and Canada: Routledge, 2010.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986

SILVA, T. T. (organizador). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003, 133p.

SILVA, V.L.T.S. **Competência comunicativa em língua estrangeira**: que conceito é esse? disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4498/3297> (acesso em 29 de outubro de 2016)

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

WIELEWICKI, V.H.G.; ZACCHI, V.J.; **Letramentos e mídias**: músicas televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura.