

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:

Entre o ideal normativo e as realidades plurais das salas de aula

LES DÉFIS DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES:

Entre norme idéale et pluralité des réalités en classe



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 21/04/2025

Aprovação do trabalho: 31/07/2025

Publicação do trabalho: 31/07/2026

Alcir dos Santos Braga

alcirbraga1@gmail.com

Universidade Federal do Amapá

Valcir dos Santos Braga

braga19772011@hotmail.com

Universidade federal do amapá

COMO CITAR

DOS SANTOS BRAGA, Alcir; DOS SANTOS BRAGA, Valcir. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: Entre o ideal normativo e as realidades plurais das salas de aula. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 24–39, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/736>.

Resumo

No contexto da formação de professores de línguas estrangeiras, a idealização do falante nativo como modelo de excelência linguística continua influenciando práticas formativas e concepções de competência docente. Essa perspectiva tende a gerar desafios entre os referenciais teóricos presentes nos cursos de formação de professores de língua estrangeira e as demandas reais encontradas em contextos educacionais caracterizados pela diversidade linguística, cultural e social. Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar as principais lacunas entre a formação docente em línguas estrangeiras e os desafios observados na prática pedagógica contemporânea. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos da Linguística Aplicada, da educação linguística crítica e da formação de professores. O corpus teórico foi composto por obras e produções acadêmicas que discutem temas relacionados à diversidade linguística, preconceito linguístico, identidade docente, práticas translingues, interculturalidade e políticas públicas educacionais. A análise da literatura permitiu identificar a permanência de modelos normativos de língua nos processos formativos bem como seus impactos sobre a construção da identidade profissional docente. Os resultados também evidenciam a necessidade de fortalecimento de perspectivas formativas comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural, com a educação antirracista e com a ampliação do diálogo entre formação docente, práticas pedagógicas e políticas públicas. Conclui-se que a formação de professores de línguas estrangeiras demanda propostas curriculares mais sensíveis à pluralidade dos contextos educacionais contemporâneos, capazes de promover práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: formação; preconceito linguístico; ensino de línguas; multilinguismo; práticas pedagógicas críticas.

Résumé:

Dans le contexte de la formation des enseignants de langues étrangères, l'idéalisation du locuteur natif comme modèle d'excellence linguistique continue d'influencer les pratiques et conceptions formatrices de la compétence pédagogique. Cette perspective tend à susciter des défis entre les références théoriques présentes dans les formations et les exigences réelles rencontrées dans des contextes éducatifs caractérisés par la diversité linguistique, culturelle et sociale. Face à ce problème, cet article vise à analyser les principales lacunes entre la formation des enseignants en langues étrangères et les défis observés dans la pratique pédagogique contemporaine. À cette fin, une recherche bibliographique à approche qualitative a été développée, basée sur des études de linguistique appliquée, d'éducation linguistique critique et de formation des enseignants. Le corpus théorique était composé d'œuvres et de productions académiques abordant des sujets liés à la diversité linguistique, aux préjugés linguistiques, à l'identité enseignante, aux pratiques translingues, à l'interculturalité et aux politiques publiques éducatives. L'analyse de la littérature nous a permis d'identifier la permanence des modèles normatifs du langage dans les

processus de formation ainsi que leurs impacts sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Les résultats soulignent également la nécessité de renforcer les perspectives formatrices engagées à valoriser la diversité linguistique et culturelle, à l'éducation antiraciste et à l'élargissement du dialogue entre la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques et les politiques publiques. Il est conclu que la formation des enseignants de langues étrangères exige des propositions curriculaires plus sensibles à la pluralité des contextes éducatifs contemporains, capables de promouvoir des pratiques pédagogiques critiques, inclusives et socialement engagées.

Mots-clés: Formation ; Préjugés linguistiques ; L'enseignement des langues ; Le multilinguisme ; Pratiques pédagogiques critiques.

Introdução

A formação de professores de línguas estrangeiras ou adicionais tem sido objeto de debates recorrentes no campo da educação linguística, especialmente em razão das tensões existentes entre os conhecimentos desenvolvidos nos cursos de formação e as demandas concretas da prática docente. Enquanto muitos programas formativos ainda se apoiam em modelos normativos de língua e em abordagens tradicionalmente consolidadas, a realidade das salas de aula contemporâneas caracteriza-se pela diversidade linguística, cultural e social, exigindo dos docentes competências que ultrapassam o domínio de conteúdos estritamente linguísticos.

Esse distanciamento entre os referenciais teóricos presentes na formação inicial e os desafios enfrentados no cotidiano escolar constitui uma questão relevante para a compreensão da prática docente. Tal contexto influencia diretamente a atuação dos professores, especialmente em contextos caracterizados pelo multiculturalismo, pelo multilinguismo e pelas constantes transformações sociais que perpassam os espaços educacionais. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os limites dos modelos formativos vigentes e sobre as possibilidades de construção de propostas mais alinhadas às demandas contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras.

Foi a partir dessa problemática que se desenvolveu o presente estudo. Com base em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, o artigo tem como objetivo analisar as principais lacunas existentes entre a teoria presente na formação docente e os desafios que surgem da prática pedagógica em contextos reais de ensino. Busca-se ainda discutir possibilidades para uma formação crítica que considere as dimensões sociais, culturais e linguísticas que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Repensar os modelos tradicionais de formação não significa desconsiderar a importância da teoria, mas ampliar sua capacidade de dialogar com as complexidades da prática educativa. Nessa perspectiva, torna-se fundamental preparar os futuros professores para lidar com questões relacionadas à variação linguística, ao multilinguismo, à interculturalidade e às desigualdades educacionais, reconhecendo que tais elementos fazem parte da realidade das escolas e influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

A estrutura deste artigo acompanha esse percurso reflexivo. Inicialmente, discute-se o ideal normativo que ainda orienta parte significativa da formação de professores de línguas e suas limitações diante dos contextos educacionais contemporâneos. Em seguida, são analisadas as realidades plurais das salas de aula e os desafios decorrentes da diversidade linguística e cultural. Posteriormente, aborda-se a relação entre insegurança linguística e identidade docente, com destaque para os impactos produzidos por modelos idealizados de competência linguística. Por fim, apresentam-se possibilidades para uma formação mais conectada à prática, fundamentada em perspectivas críticas e em experiências pedagógicas voltadas à valorização da diversidade. O artigo encerra-se com reflexões acerca dos caminhos que podem contribuir para aproximar a formação docente das exigências concretas do exercício profissional.

1 O ideal normativo na formação de professores

Ao analisar a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil, observa-se a permanência de um ideal normativo que atribui ao “falante nativo” o status de modelo legítimo de competência linguística. Essa concepção, fortemente influenciada pela perspectiva chomskyana, ainda pode ser identificada em parte dos currículos de licenciatura analisados pela literatura especializada, os quais contribuem para a manutenção de práticas formativas que oferecem espaço reduzido para a valorização da diversidade linguística e cultural. Rajagopalan (2003) argumenta que a competência comunicativa não deve ser associada à origem do falante, mas à sua capacidade de utilizar a língua de forma significativa em diferentes contextos sociais.

Esse modelo normativo pode ser observado em diferentes matrizes curriculares de cursos de Letras discutidas na literatura, que frequentemente priorizam o ensino das normas gramaticais e de um suposto padrão linguístico idealizado, em detrimento de abordagens críticas voltadas à compreensão da pluralidade linguística. Conforme Bagno (2013), a concepção nativista da língua mostra-se insuficiente para compreender a dinâmica dos usos linguísticos, uma vez que toda língua é constituída por variações regionais, sociais e culturais que refletem sua natureza histórica e social.

Quando a formação docente desconsidera essa complexidade, surgem dificuldades na preparação dos futuros professores para atuar em contextos marcados pela diversidade linguística. A língua não se restringe a um conjunto de regras normativas, mas constitui também um instrumento de interação social, construção identitária e produção de sentidos. Nesse contexto, torna-se fundamental que os processos formativos incorporem discussões sobre justiça linguística e possibilitem aos docentes reconhecer, valorizar e problematizar diferentes formas de expressão presentes nos espaços educacionais (Celani, 2008).

Outro aspecto relevante refere-se à insegurança linguística, especialmente entre professores não nativos. A pressão exercida por modelos idealizados de língua frequentemente produz sentimentos de inadequação e inferioridade, comprometendo a confiança profissional e desvalorizando trajetórias legítimas de ensino e aprendizagem. No contexto brasileiro, essa situação é potencializada pela colonialidade linguística, que tende a atribuir maior prestígio a determinadas línguas estrangeiras, ao mesmo tempo em que marginaliza saberes locais e variedades linguísticas populares. Rajagopalan (2003) e Monte Mór (2013) defendem a necessidade de superar essa lógica hierarquizante, que privilegia um único modelo considerado legítimo e invisibiliza outras formas de uso da linguagem.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de repensar os processos de formação docente. Essa reflexão envolve a revisão curricular e também a adoção de perspectivas que compreendam a língua como prática social. Nessa perspectiva, a competência linguística ultrapassa o domínio de regras gramaticais e passa a envolver a capacidade de dialogar, negociar sentidos e atuar em diferentes contextos socioculturais. Tal compreensão demanda a ampliação dos debates sobre variação linguística, identidades culturais e educação antirracista, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades historicamente reproduzidas também por meio da linguagem.

A formação de professores comprometida com a diversidade linguística e cultural exige propostas capazes de dialogar com as múltiplas realidades presentes nas salas de aula contemporâneas. Desse modo, o professor pode assumir o papel de agente de transformação social, reconhecendo os repertórios linguísticos dos estudantes e promovendo práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas (Rajagopalan, 2003; Monte Mór, 2013).

2 Realidades plurais da sala de aula: desafios enfrentados pelos professores

A formação docente em línguas estrangeiras/adicionais, quando pautada em modelos idealizados, frequentemente se mostra despreparada para lidar com a complexidade das salas de aula reais, marcadas por diversidade linguística, desigualdades educacionais e demandas emergentes. Nesse contexto, os professores se deparam com desafios que vão além do domínio da língua-alvo, exigindo habilidades interculturais, adaptabilidade e uma postura crítica frente a estruturas excludentes.

2.1 Diversidade linguística e cultural: entre a teoria e a prática

As atuais salas de aula brasileiras representam microcosmos da diversidade linguística e cultural do país, por isso, reúnem pessoas com repertórios linguísticos heterogêneos, distintos níveis de proficiência e de bagagens culturais. Entretanto, essa pluralidade, que deveria ser compreendida como recurso pedagógico, frequentemente é tratada como um problema a ser superado no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Em determinados contextos educacionais, o ensino de línguas estrangeiras ainda ocorre sob uma lógica homogeneizante, como se todos os formandos partissem do mesmo ponto e tivessem as mesmas necessidades. Desta maneira, essa perspectiva ignora as identidades multilíngues e as trajetórias individuais que constituem a sala de aula contemporânea. (Moita Lopes, 2013).

Determinados contextos formativos ainda apresentam dificuldades para lidar com a complexidade linguística de seus alunos, recorrem a métodos padronizados. Conforme apontam Cavalcanti et al. (2013), determinados contextos formativos ainda apresentam dificuldades para lidar com a complexidade linguística de seus alunos, recorrem a métodos padronizados que não consideram as especificidades de cada contexto educacional. Logo, essa situação revela uma lacuna na formação inicial de professores, que não os capacita para desenvolver estratégias pedagógicas flexíveis e culturalmente sensíveis (Cavalcanti *et al.*, 2013).

A abordagem translinguística apresenta-se como uma alternativa viável para enfrentar tais desafios. Sob essa perspectiva, favorece a possibilidades de os aprendizes recorrerem aos seus repertórios linguísticos durante a formação em língua estrangeira, em contrário as práticas tradicionais que frequentemente querem silenciar as variedades linguísticas em nome de um suposto “padrão ideal”. Para tanto, essa postura envolve outros aspectos, como: o reconhecimento e legitimidade das variedades linguísticas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira; a valorização dos saberes prévios dos acadêmicos como ponto de partida para novas construções de conhecimento; e a flexibilização das práticas avaliativas, de modo a contemplar trajetórias específicas de aprendizagem. Pois “[...] Linguagem é a base da comunicação e está relacionada a bi e multilinguismo, translinguagem, repertório comunicativo, recursos de linguagem” (Cavalcanti, 2023, p. 41).

Entretanto, a implementação de fato dessas mudanças exige uma transformação nos currículos de formação docente, capaz de incorporar tanto os aportes teóricos da linguística aplicada crítica quanto experiências práticas em contextos educacionais diversos. Somente assim (talvez) será possível formar educadores capazes de transformar a diversidade linguística e cultural de suas salas de aula em verdadeiras oportunidades de aprendizagem (Moita Lopes, 2013; Cavalcanti, 2013).

3 Preconceito linguístico e suas consequências

O preconceito linguístico permanece como um desafio relevante no campo do ensino de línguas

estrangeiras. Trata-se de um fenômeno que tem contribuído para a reprodução de desigualdades linguísticas e sociais ao estabelecer hierarquias entre diferentes formas de uso da linguagem. Quando determinadas variedades linguísticas são consideradas legítimas e outras são desvalorizadas, produzem-se mecanismos de exclusão que afetam diretamente os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Nesse contexto, estudantes que utilizam variedades não hegemônicas podem ser estigmatizados, desvalorizados ou ter sua participação restringida nos processos de aprendizagem. Conforme Bagno (2013), quando o professor reproduz discursos que privilegiam exclusivamente uma norma linguística, contribui, ainda que involuntariamente, para a manutenção de práticas de exclusão e silenciamento no ambiente escolar.

No contexto do ensino de línguas adicionais, o preconceito linguístico assume contornos ainda mais complexos. Trata-se de um campo que, em princípio, deveria ampliar possibilidades de interação intercultural e promover o reconhecimento da diversidade. Entretanto, em determinadas situações, práticas pedagógicas excessivamente normativas podem produzir efeitos excludentes.

Observa-se que estudantes frequentemente se sentem desvalorizados por não apresentarem características associadas ao chamado falante nativo. A valorização excessiva de determinados padrões de pronúncia ou de estruturas gramaticais consideradas ideais pode gerar insegurança e limitar a participação dos aprendizes. Jordão (2018) argumenta que muitos estudantes internalizam percepções negativas sobre suas formas de expressão linguística, reduzindo sua disposição para participar de interações e assumir riscos inerentes ao processo de aprendizagem.

Mais do que ensinar estruturas linguísticas, a educação linguística demanda uma compreensão crítica das relações de poder que determinam a linguagem. Conforme destaca Jordão (2018), não é possível compreender as práticas linguísticas como fenômenos neutros, uma vez que toda escolha linguística está inserida em contextos históricos, sociais e políticos. Quando os repertórios linguísticos dos estudantes são ignorados, incluindo seus sotaques, variedades e formas de construção de sentido, reforçam-se desigualdades que afetam diretamente os processos educativos.

Bagno (2013) destaca que o preconceito linguístico ultrapassa a dimensão estritamente linguística, configurando-se também como um mecanismo de exclusão social. Por isso, seu enfrentamento requer transformações nos materiais didáticos, nas metodologias de ensino, na formação de professores e nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, torna-se fundamental criar espaços que reconheçam, valorizem e integrem a diversidade linguística aos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, a discussão sobre preconceito linguístico envolve questões relacionadas à identidade, ao pertencimento e às oportunidades educacionais. Quando fundamentado em princípios de respeito à diversidade, consciência crítica e valorização dos diferentes repertórios linguísticos, o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para processos mais inclusivos e socialmente comprometidos. Para tanto, torna-se necessário superar práticas excludentes e reconhecer a pluralidade linguística como elemento constitutivo das experiências educacionais contemporâneas.

4 Demandas não previstas na formação: tecnologias, ensino remoto e realidades multisseriadas

Os estudos analisados apontam que a formação docente contemporânea ainda apresenta limitações significativas diante das múltiplas demandas encontradas no exercício profissional. Embora ofereça fundamentos teóricos importantes, nem sempre contempla adequadamente os desafios emergentes do cotidiano escolar. Nesse sentido, observa-se a existência de um distanciamento entre os conteúdos abordados

nos cursos de licenciatura de língua estrangeira e as realidades enfrentadas por determinados professores em diferentes contextos educacionais. Tal contexto torna-se particularmente evidente em três dimensões que assumiram papel central na prática pedagógica contemporânea.

A primeira delas refere-se ao ensino remoto e híbrido. Segundo Paiva (2020), a pandemia de COVID-19 evidenciou desafios que já vinham sendo apontados por pesquisadores da área, especialmente no que diz respeito à formação dos professores para atuar em ambientes digitais de aprendizagem. A rápida migração das atividades presenciais para contextos virtuais exigiu novas competências pedagógicas e tecnológicas, revelando lacunas na formação de professores de língua estrangeira. O autor destaca que muitos profissionais não receberam preparação suficiente para lidar tanto com os recursos tecnológicos quanto com as especificidades didáticas do ensino mediado por tecnologias digitais.

Além do contexto emergencial provocado pela pandemia, a presença das tecnologias digitais na educação tornou-se cada vez mais abrangente e permanente. Embora existam iniciativas de incorporação dessas tecnologias, Paiva (2020) aponta que sua integração à formação inicial ainda ocorre de forma desigual. Entretanto, tais recursos ainda ocupam espaço reduzido em muitos programas de formação inicial de professores. Conforme argumentam Cope e Kalantzis (2020), a questão não se restringe ao domínio técnico dos recursos digitais, mas envolve o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva capaz de compreender seus impactos pedagógicos, sociais e culturais.

Outra dimensão relevante refere-se às turmas multisseriadas, realidade presente em diversas regiões rurais, ribeirinhas e periféricas do país. Esses contextos reúnem estudantes com diferentes idades, níveis de escolarização e experiências socioculturais, exigindo de certos professores capacidade de adaptação pedagógica. Apesar de sua relevância para o sistema educacional brasileiro, tais contextos ainda recebem atenção limitada em parte dos currículos de formação docente analisados pela literatura. Libâneo (2012) observa que os modelos formativos frequentemente se apoiam em referenciais predominantemente urbanos e homogêneos, desconsiderando a diversidade de realidades presentes no território nacional.

Diante desses desafios, evidencia-se a necessidade de reestruturação dos programas de formação docente. Tal processo demanda a incorporação das tecnologias digitais como componente constitutivo da prática pedagógica, a preparação para diferentes modalidades de ensino, presencial, remoto e híbrido e o desenvolvimento de competências voltadas à atuação em contextos educacionais diversos. Além disso, torna-se fundamental incentivar uma postura investigativa e reflexiva, capaz de promover a articulação entre teoria e prática e favorecer a construção contínua do conhecimento profissional (Libâneo, 2012; Paiva, 2020; Cope e Kalantzis, 2020).

Nessa perspectiva, formar professores para os desafios do século XXI implica prepará-los para atuar em contextos complexos e dinâmicos, caracterizados pela diversidade cultural, pelas transformações tecnológicas e pelas múltiplas configurações dos espaços educativos, sejam eles presenciais ou virtuais.

5 Insegurança linguística e identidade docente

A insegurança linguística constitui um fenômeno complexo e multifacetado no campo da Linguística Aplicada, especialmente relevante no contexto da formação e prática de professores de línguas estrangeiras/adicionais. No contexto brasileiro do ensino de línguas estrangeiras, a atuação de professores cuja língua ensinada não corresponde à língua materna constitui uma realidade amplamente presente, essa insegurança é intensificada pela pressão social e acadêmica por um "domínio perfeito" frequentemente

associado a falantes nativos e a normas linguísticas hegemônicas. Essa expectativa, além de irrealista, gera profundos conflitos identitários e mina a autoridade pedagógica do professor, que se vê constantemente questionada em sua legitimidade (Rajagopalan, 2003).

Neste sentido, a ideia de que apenas o falante nativo possui legitimidade para ensinar sua língua materna é um mito pernicioso que desconsidera a expertise pedagógica, a competência comunicativa e o repertório cultural do professor não nativo, criando uma hierarquia injusta e artificial. Essa hierarquia, enraizada em perspectivas colonialistas do ensino de línguas estrangeiras, desvaloriza o professor não nativo, e também reforça estereótipos que associam competência linguística a origens geográficas, em detrimento de habilidades didáticas e cognitivas (Rajagopalan, 2003; Jordão, 2016).

A autopercepção do professor é diretamente impactada por essa dinâmica. Muitos educadores de língua estrangeira internalizam a crença de que seu conhecimento é insuficiente, levando a comportamentos como a evitação de interações espontâneas ou a hipercorreção linguística fenômenos que limitam a fluidez do processo ensino-aprendizagem (Gimenez, 2002). Essa insegurança é agravada em contextos nos quais a língua estrangeira é vista como símbolo de status, como ocorre frequentemente com o inglês, associado a oportunidades profissionais e mobilidade social (Braga; Guimarães, 2019).

No entanto, pesquisas recentes têm demonstrado que a não-natividade pode ser reconvertida em uma vantagem pedagógica. Professores não nativos, por terem vivenciado o processo de aprendizagem da língua-alvo, desenvolvem uma consciência metalinguística mais apurada e maior capacidade de antecipar as dificuldades dos alunos (Celani, 2008). Além disso, sua condição de mediadores culturais lhes permite contextualizar o ensino de forma mais efetiva, aproximando a língua estrangeira da realidade dos discentes (Monte Mór, 2014).

Superar a insegurança linguística exige, portanto, uma transformação nos paradigmas de formação docente. A literatura analisada aponta para a necessidade de superar um "ideal inatingível" por uma perspectiva que valorize a competência comunicativa, a reflexividade crítica e o multilinguismo como bases da prática pedagógica. Tal perspectiva pode contribuir para a formação de educadores capazes de responder aos desafios do ensino de línguas no século XXI (Cavalcanti, 2013).

5.1 A busca pelo "ideal inatingível" e seus impactos

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, ainda persiste a expectativa de que o professor deva apresentar um domínio linguístico associado a padrões idealizados de fluência, pronúncia e conhecimento gramatical. Embora amplamente difundida, essa concepção produz efeitos significativos sobre a atuação profissional dos docentes. Nesse sentido, Jordão (2016) destaca que a imposição de padrões frequentemente inalcançáveis contribui para o desenvolvimento de sentimentos de inadequação e insegurança profissional, afetando o bem-estar dos professores e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem.

Essa expectativa é sustentada por diferentes fatores institucionais e socioculturais. Entre eles, destacam-se os materiais didáticos que privilegiam determinadas variedades linguísticas, especialmente aquelas associadas a países considerados centrais na produção e circulação das línguas estrangeiras. Em determinados materiais didáticos e práticas pedagógicas, observa-se a valorização predominante do inglês norte-americano, do espanhol europeu ou do francês parisiense, em detrimento de outras variedades igualmente legítimas. Além disso, discursos acadêmicos e sociais frequentemente reforçam a ideia de que a fluência está necessariamente vinculada à aproximação de um modelo de falante nativo, estabelecendo parâmetros de

avaliação que podem se revelar excludentes para professores e estudantes.

Nesse contexto, o professor de língua estrangeira passa a atuar sob a influência de expectativas que nem sempre correspondem às demandas reais do ensino de línguas estrangeiras. A distância entre os padrões idealizados de desempenho linguístico e as possibilidades concretas de atuação profissional pode gerar sentimento de frustração e dúvidas acerca da própria competência docente (Jordão, 2016). Tais percepções repercutem diretamente na prática pedagógica e nas formas de interação estabelecidas em sala de aula.

Como consequência, alguns professores desenvolvem estratégias de autoproteção diante dessas exigências. Entre elas, destacam-se a hipercorreção linguística e a redução de situações de interação espontânea, motivadas pelo receio de cometer erros ou de ter sua competência questionada. Embora compreensíveis, tais posturas podem limitar as oportunidades de comunicação autêntica e restringir experiências de aprendizagem mais significativas. Além disso, tendem a afastar a prática pedagógica de abordagens comunicativas que compreendem o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem e valorizam a construção compartilhada de sentidos (Gimenez, 2002; Celani, 2008; Cavalcanti, 2013; Jordão, 2016).

Nessa perspectiva, a busca por um desempenho linguístico associado a ideais de perfeição pode deslocar a atenção de aspectos centrais do ensino de línguas estrangeiras, como o desenvolvimento da competência comunicativa, a mediação intercultural e a formação de sujeitos capazes de atuar em diferentes contextos sociolinguísticos. Conforme argumentam Gimenez (2002) e Jordão (2016), o ensino de línguas estrangeiras demanda uma compreensão mais ampla da linguagem, fundamentada na interação, na negociação de significados e no reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

6 Professores não nativos: (re) construindo autoridade pedagógica

A literatura sobre formação de professores de línguas tem apontado que a condição de professor não nativo frequentemente é associada a percepções de desvantagem profissional. Estudos de Celani, 2008; Cavalcanti, 2013; Gimenez, 2002 demonstram que essa condição pode representar importantes potencialidades pedagógicas. Diferentemente do falante nativo, o professor não nativo vivenciou o processo de aprendizagem da língua-alvo, desenvolvendo conhecimentos relacionados às dificuldades, estratégias e desafios envolvidos nesse percurso. Essa experiência favorece uma compreensão mais aprofundada das necessidades dos estudantes e amplia as possibilidades de mediação pedagógica. Conforme destacam Braga e Guimarães (2019), tal perspectiva contribui para deslocar o fundamento da autoridade docente da origem linguística para a competência pedagógica, reflexiva e formativa.

Além disso, o professor não nativo carrega experiências e conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, os quais ultrapassam a simples aquisição de informações linguísticas. Trata-se de saberes relacionados à formação humana, social e cultural que influenciam diretamente sua atuação docente. Nesse sentido, Braga, Brito e Braga (2018, p. 130) afirmam que parte dos professores possuem “[...] saberes cuja conquista ultrapassa a mera aquisição de informação, uma vez que abarcam a formação humana e social do indivíduo”.

No contexto brasileiro, essa discussão assume especial relevância. A formação de professores de línguas estrangeiras demanda o afastamento de modelos que tomam o falante nativo como referência absoluta de competência linguística. Nessa direção, Monte Mór (2014) propõe uma perspectiva decolonial capaz de reconhecer o professor não nativo como mediador cultural, atribuindo-lhe papel central na adaptação do

ensino às especificidades dos contextos locais. Tal compreensão contribui para o questionamento de padrões historicamente legitimados e para a valorização da diversidade linguística presente nas salas de aula brasileiras.

A consolidação dessa perspectiva requer processos formativos comprometidos com o fortalecimento da identidade profissional docente. O desenvolvimento profissional dos professores de línguas estrangeiras envolve estratégias que favoreçam a construção de sua autoridade pedagógica e o reconhecimento de sua legitimidade profissional. Nesse contexto, a formação continuada crítica assume papel fundamental, pois possibilita a problematização de crenças consolidadas e a desconstrução de concepções associadas ao ideal do falante nativo. A pedagogia translíngua apresenta-se como uma alternativa relevante ao reconhecer e legitimar os repertórios linguísticos de professores e estudantes. Do mesmo modo, a atuação docente efetiva ultrapassa o domínio técnico da língua, abrangendo competências didáticas, sensibilidade intercultural e capacidade reflexiva (Celani, 2008; Cavalcanti, 2013; Gimenez, 2002).

Essas reflexões contribuem para a construção de perspectivas formativas mais compatíveis com a complexidade dos contextos educacionais contemporâneos. A articulação entre teoria e prática mostra-se fundamental para a formação de profissionais capazes de atuar em ambientes multilíngues e culturalmente diversos. Nessa perspectiva, o professor de línguas estrangeiras assume um papel que transcende a transmissão de conteúdos linguísticos, passando a atuar como mediador cultural e agente de formação crítica.

7 Repensar a formação de professores de línguas: caminhos para uma prática mais inclusiva e conectada com a realidade

A transformação do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro requer uma revisão dos modelos que historicamente orientaram a formação. Esse processo envolve mudanças tanto nos conteúdos formativos quanto nas concepções de linguagem, ensino, aprendizagem e atuação profissional. Nessa perspectiva, torna-se necessário incorporar abordagens antirracistas, decoloniais e plurilíngues, bem como fortalecer o diálogo entre políticas públicas, instituições formadoras e contextos escolares. Diversos pesquisadores da área têm proposto caminhos para essa transformação, fundamentados tanto na crítica aos modelos hegemônicos quanto na valorização de práticas pedagógicas socialmente comprometidas.

7.1 Antirracismo, decolonialidade e plurilinguismo como pilares da formação de professores de língua estrangeira

A redefinição dos paradigmas que orientam a formação de professores de línguas estrangeiras ou adicionais exige mudanças estruturais nos processos formativos. Entre os aspectos centrais desse debate destaca-se a perspectiva decolonial, que problematiza as relações de poder historicamente presentes na educação linguística. Tal abordagem possibilita compreender como determinadas hierarquias entre línguas estrangeiras, culturas e variedades linguísticas foram construídas e legitimadas ao longo do tempo, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais. Nesse sentido, a decolonização curricular constitui um elemento fundamental para o questionamento de perspectivas eurocêntricas e para a valorização dos saberes linguísticos e culturais produzidos em diferentes contextos sociais (Monte Mór, 2014).

Nessa direção, Calvet (2002), Bagno (2013), Ferraz e Kleiman (2021) defendem a incorporação dessas discussões às práticas pedagógicas e aos processos de formação docente. Os autores destacam três eixos fundamentais para esse movimento: a problematização crítica do racismo linguístico; a valorização das

variedades linguísticas historicamente marginalizadas; e a adoção de práticas plurilíngues que reconheçam os repertórios linguísticos dos estudantes como recursos legítimos para a construção do conhecimento. Esses princípios contribuem para a constituição de propostas formativas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Oliveira e Paiva (2013) acrescentam a importância da formação intercultural para o exercício da docência em línguas estrangeiras. Segundo os autores, ensinar uma língua envolve processos que ultrapassam a transmissão de conteúdos gramaticais ou lexicais, exigindo dos professores a capacidade de atuar como mediadores culturais. Em um contexto caracterizado pela diversidade cultural e linguística, essa atuação demanda competências relacionadas ao diálogo intercultural, à compreensão das diferenças e à valorização das múltiplas formas de construção de conhecimento.

A consolidação dessa perspectiva depende de processos formativos que proporcionem o desenvolvimento da reflexão crítica sobre identidades, culturas e práticas sociais. Isso implica reconhecer a existência de múltiplos letramentos e compreender que os conhecimentos produzidos pelas comunidades e pelos diferentes grupos sociais também constituem fontes legítimas de aprendizagem.

Para que tais princípios sejam efetivamente incorporados aos cursos de licenciatura de professores de línguas estrangeiras, tornam-se necessárias mudanças estruturais em seus respectivos currículos e nas práticas pedagógicas. Entre essas mudanças destacam-se a revisão crítica dos materiais didáticos, a adoção de metodologias participativas e a valorização dos saberes locais. Além disso, o fortalecimento das relações entre universidades e comunidades escolares contribui para a construção de propostas formativas mais contextualizadas e socialmente relevantes. Conforme argumenta Cavalcanti (2013), essa aproximação favorece o reconhecimento das identidades linguísticas e culturais dos estudantes e amplia as possibilidades de participação nos processos educativos.

A articulação entre educação antirracista, decolonialidade e formação de professores de línguas torna-se particularmente relevante quando se consideram os efeitos do racismo linguístico nos espaços educacionais. Conforme argumenta Gomes (2012), a educação antirracista exige o reconhecimento das desigualdades historicamente produzidas e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com sua superação. No campo da educação linguística, essa perspectiva dialoga com as reflexões de Monte Mór (2014) acerca da colonialidade do saber, que contribui para a legitimação de determinadas línguas, variedades linguísticas e referências culturais em detrimento de outras. Nessa direção, Ferraz e Kleiman (2021) defendem que a formação docente deve promover uma leitura crítica das relações de poder que determinam a linguagem, possibilitando aos futuros professores reconhecer e problematizar mecanismos de exclusão associados à raça, à cultura e às práticas linguísticas. Assim, a educação linguística crítica e antirracista constitui um componente relevante para a formação de profissionais capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade e pela busca por maior equidade social.

7.2 O Papel das políticas públicas e das instituições de formação de professores de línguas estrangeiras

A transformação da formação de professores de línguas estrangeiras exige ações articuladas entre instituições formadoras, sistemas educacionais e políticas públicas. Conforme destaca Celani (2008), mudanças efetivas dependem da revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de línguas estrangeiras e da construção de propostas que dialoguem com as demandas educacionais contemporâneas.

Nesse contexto, torna-se fundamental considerar as experiências e os desafios vivenciados pelos profissionais que atuam nos diferentes espaços educacionais. A aproximação entre universidades e escolas contribui para a elaboração de propostas formativas mais conectadas às realidades da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço nesse debate ao incorporar a competência intercultural como elemento relevante para o ensino de línguas estrangeiras, reconhecendo a importância das dimensões culturais e identitárias nos processos educativos.

Entretanto, a efetivação desses princípios depende de investimentos contínuos na formação inicial e continuada dos professores. Também requer a produção de materiais didáticos coerentes com os pressupostos da diversidade linguística e cultural, bem como condições adequadas de trabalho que favoreçam o planejamento, a reflexão pedagógica e a participação em processos formativos permanentes. Sem esses elementos, há o risco de que as diretrizes propostas permaneçam restritas ao plano normativo (Rocha; Maciel, 2020).

As instituições formadoras desempenham papel estratégico nesse processo. Experiências analisadas por Rocha e Maciel (2020) demonstram que programas de formação continuada fundamentados em perspectivas críticas podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça linguística. Tais iniciativas evidenciam a importância de parcerias permanentes entre universidades e escolas públicas, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e a troca de experiências profissionais.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão de componentes curriculares voltados à educação antirracista nos cursos de licenciatura de línguas estrangeiras. Mais do que abordar o tema de forma pontual, trata-se de promover reflexões sobre os processos históricos e sociais que produzem exclusão, discriminação e desigualdades nos contextos educacionais. Conforme argumenta Gomes (2012), esse movimento é fundamental para a formação de profissionais capazes de reconhecer e enfrentar diferentes formas de discriminação presentes no ambiente escolar.

A consolidação dessas propostas requer investimentos institucionais, mecanismos de acompanhamento das políticas implementadas e espaços permanentes de diálogo entre formuladores de políticas públicas, universidades e profissionais da educação básica. Somente por meio dessa articulação será possível construir processos formativos mais coerentes com os desafios contemporâneos da educação linguística e com os princípios da justiça social, da diversidade e da inclusão (Celani, 2008; Brasil, 2018; Gomes, 2012).

8 Experiências bem-sucedidas: integrando teoria e prática

A relação entre teoria e prática representa um dos principais desafios nos debates sobre formação docente. Entretanto, diversas experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais demonstram que a articulação entre reflexão teórica e prática pedagógica é possível e também fundamental para a construção de propostas educativas socialmente relevantes.

Um exemplo significativo pode ser observado no programa Inglês sem Fronteiras (ISF), analisado por Paiva (2020). Em contraste com modelos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, a iniciativa buscou incorporar as experiências, os conhecimentos e as referências culturais dos próprios estudantes, especialmente aqueles oriundos de comunidades periféricas. Essa abordagem contribuiu para aproximar o ensino da língua inglesa das realidades socioculturais dos participantes, favorecendo processos de identificação, pertencimento e engajamento. Conforme destaca Paiva (2020), a experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas que estabeleçam diálogo entre o ensino de línguas estrangeiras e os contextos concretos vivenciados pelos

estudantes.

Na mesma perspectiva, as experiências analisadas por Maher (2018) em escolas indígenas revelam possibilidades relevantes de integração entre referenciais teóricos críticos e práticas pedagógicas contextualizadas. Em diferentes contextos educacionais, professores indígenas desenvolveram estratégias de ensino fundamentadas na valorização da translinguagem como prática cotidiana, reconhecendo os diversos repertórios linguísticos dos estudantes sem estabelecer hierarquias entre eles. Em uma escola Terena, por exemplo, foram elaborados materiais didáticos que articulavam narrativas tradicionais ao ensino do português como segunda língua. Essa iniciativa contribuiu tanto para o fortalecimento dos processos de aprendizagem quanto para a valorização da identidade cultural dos estudantes, aspecto particularmente relevante diante dos desafios enfrentados por diversas línguas indígenas no Brasil.

Outro exemplo refere-se às experiências de formação docente analisadas por Jordão (2016), que destacam o uso de autobiografias linguísticas em cursos de Letras. Por meio desse recurso, os futuros professores são incentivados a refletir sobre suas trajetórias de aprendizagem, suas experiências com diferentes línguas e os processos de inclusão ou exclusão que marcaram seus percursos formativos. Essas reflexões favorecem uma compreensão mais ampla das relações entre linguagem, poder e desigualdade social. Em experiência desenvolvida na Universidade Federal de Goiás, os licenciandos passaram a reconhecer de forma mais crítica seu papel na promoção da justiça linguística e demonstraram maior preparo para atuar em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural (Jordão, 2016).

Nesse contexto, Kleiman (2013) destaca que a formação crítica de professores deve ultrapassar o plano exclusivamente teórico e assumir papel efetivo nos processos formativos. Para que isso ocorra, torna-se necessário o fortalecimento de políticas institucionais, investimentos em formação continuada e a valorização das experiências desenvolvidas por professores em diferentes contextos educacionais.

As experiências apresentadas possuem elementos convergentes. Todas elas reconhecem os saberes locais, valorizam os estudantes como sujeitos ativos dos processos educativos e compreendem o professor como agente de transformação social. Os resultados observados demonstram que a aproximação entre teoria e prática pode favorecer a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas. Além disso, essas iniciativas oferecem contribuições importantes para o desenvolvimento de modelos de formação docente comprometidos com a diversidade linguística, a justiça social e as demandas contemporâneas do ensino de línguas.

9 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida com o propósito de compreender e analisar os desafios presentes na formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais diante das demandas contemporâneas da educação linguística. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos investigados envolvem aspectos sociais, culturais, identitários e educacionais que exigem análise interpretativa e crítica, conforme destacam Gil (2008) e Minayo (2014).

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação foi conduzida por meio de pesquisa bibliográfica, entendida como aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, capítulos de livros, documentos oficiais e produções acadêmicas relevantes para a temática (Gil, 2008). A escolha desse método mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, uma vez que possibilitou a

reunião de diferentes perspectivas teóricas acerca da formação docente, da educação linguística crítica, do multilinguismo, da interculturalidade, da colonialidade linguística e das identidades docentes.

Os critérios de seleção das obras consideraram, prioritariamente, autores reconhecidos no campo da Linguística Aplicada, da formação de professores e dos estudos críticos da linguagem. Foram privilegiadas produções que abordam questões relacionadas à formação de professores de línguas estrangeiras, preconceito linguístico, pedagogias críticas, práticas translíngues, interculturalidade, decolonialidade e ensino de línguas em contextos plurais. Entre os autores selecionados destacam-se Rajagopalan (2003), Celani (2008), Moita Lopes (2013), Cavalcanti (2013; 2023), Jordão (2016; 2018), Monte Mór (2013; 2014), Bagno (2013), Paiva (2020), entre outros cujas contribuições são amplamente reconhecidas na literatura especializada.

Para a composição do corpus teórico, foram consultadas bases de dados e repositórios acadêmicos de ampla circulação nacional e internacional, tais como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e acervos institucionais de universidades brasileiras. Também foram considerados documentos normativos e orientadores da educação nacional, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O recorte temporal privilegiou produções publicadas entre 2003 e 2024, período que contempla importantes debates sobre formação docente crítica, justiça linguística, interculturalidade, educação multilíngue e impactos das tecnologias digitais na educação. Todavia, algumas obras anteriores a esse intervalo foram mantidas quando consideradas referências clássicas indispensáveis à compreensão histórica e conceitual da temática investigada.

A análise do material selecionado foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo e crítico, inspirada nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica. O processo consistiu na leitura analítica das produções selecionadas, identificação de categorias temáticas recorrentes e estabelecimento de relações entre os referenciais teóricos e os desafios observados na formação de professores de línguas estrangeiras, seguindo os princípios da análise qualitativa de dados propostos por Minayo (2015). Entre as categorias emergentes destacam-se: ideal normativo de língua, diversidade linguística e cultural, preconceito linguístico, insegurança linguística, identidade docente, práticas translíngues, formação crítica, interculturalidade, perspectivas decoloniais, tecnologias digitais e políticas públicas para a educação linguística.

Como toda pesquisa bibliográfica, este estudo apresenta limitações. As reflexões desenvolvidas fundamentam-se exclusivamente na literatura consultada, não envolvendo coleta de dados empíricos junto a professores, estudantes ou instituições formadoras. Desse modo, os resultados devem ser compreendidos como uma análise teórica e interpretativa da produção científica existente sobre o tema. Ainda assim, considera-se que a amplitude e a relevância dos referenciais mobilizados possibilitam uma compreensão consistente dos desafios contemporâneos relacionados à formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais.

A discussão dos resultados foi organizada a partir dessas categorias analíticas, permitindo examinar como a literatura especializada tem abordado os desafios relacionados à formação docente, à diversidade linguística, às práticas translíngues e às políticas públicas voltadas à educação linguística.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil ainda enfrenta desafios significativos que demandam reflexão e enfrentamento por parte das instituições formadoras, dos sistemas educacionais e das políticas públicas. Discutir o ensino de línguas na contemporaneidade implica considerar aspectos relacionados aos currículos e às práticas pedagógicas e também questões vinculadas às concepções de linguagem, diversidade, identidade e justiça social. Nesse sentido, este trabalho defendeu a necessidade de revisão dos modelos formativos tradicionalmente adotados, tendo em vista as demandas emergentes dos contextos educacionais contemporâneos.

A análise realizada permitiu alcançar os objetivos propostos, ao identificar lacunas entre os referenciais teóricos presentes na formação docente e os desafios observados na prática pedagógica, bem como ao discutir possibilidades para o fortalecimento de processos formativos mais sensíveis às realidades socioculturais e linguísticas contemporâneas.

Os resultados indicam que muitos dos desafios identificados permanecem associados à permanência de concepções normativas de língua e de modelos idealizados de competência linguística. Conforme discutido por Bagno (2013) e Rajagopalan (2003), tais perspectivas tendem a reproduzir mecanismos de exclusão e hierarquização linguística. Do mesmo modo, a insegurança linguística observada entre professores de línguas estrangeiras, conforme apontam Jordão (2016) e Braga e Guimarães (2019), evidencia os impactos produzidos por padrões frequentemente inalcançáveis de desempenho linguístico.

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas também impõem novos desafios à formação docente. A diversidade linguística presente nas escolas, o avanço das tecnologias digitais e a complexidade dos contextos educacionais contemporâneos exigem profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e socialmente comprometida (Paiva, 2020; Libâneo, 2012). Nessa perspectiva, a formação de professores de línguas estrangeiras deve ultrapassar a transmissão de conteúdos e contemplar competências relacionadas à mediação cultural, à interculturalidade e à valorização da diversidade.

Entre as possibilidades identificadas na literatura analisada para o fortalecimento da formação docente de língua estrangeira, destacam-se a incorporação de perspectivas decoloniais, a valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes, o desenvolvimento de competências interculturais e a integração crítica das tecnologias digitais aos processos educativos. Conforme argumenta Monte Mór (2014), tais elementos contribuem para o questionamento de relações de poder historicamente estabelecidas no ensino de línguas estrangeiras e proporcionam a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Entretanto, a efetivação dessas transformações não pode ser atribuída exclusivamente aos professores. As proposições apresentadas ao longo deste estudo demandam articulação com políticas públicas educacionais, investimentos institucionais e ações voltadas à valorização da profissão docente. Além disso, evidencia-se a necessidade de processos formativos comprometidos com princípios antirracistas e com o enfrentamento das diferentes formas de discriminação linguística presentes nos contextos educacionais, fortalecendo a autonomia intelectual e pedagógica dos profissionais da educação.

Os resultados discutidos indicam que a superação dos desafios identificados depende de esforços coletivos envolvendo governos, universidades, escolas e professores em formação e em exercício. A construção de propostas formativas alinhadas às demandas contemporâneas requer diálogo permanente entre os diferentes atores envolvidos na educação linguística, bem como compromisso institucional com a promoção da diversidade, da inclusão e da justiça social.

Portanto, compreende-se que a formação de professores de línguas estrangeiras deve ser concebida

como um processo que ultrapassa a dimensão técnica da docência. Trata-se da formação de profissionais capazes de atuar criticamente diante das desigualdades sociais, linguísticas e culturais que influenciam os espaços educativos. As reflexões apresentadas neste estudo não esgotam a complexidade da temática investigada. Ao contrário, apontam para a necessidade de ampliação das discussões e do desenvolvimento de novas pesquisas que contribuam para o aperfeiçoamento das políticas e práticas voltadas à formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BRAGA, Alcir dos S. BRITO, Rogel F. BRAGA, Valcir dos S. **A unificação do ensino da literatura com língua portuguesa: impactos e possibilidades**. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Macapá, v. 8, n. 2, 2º sem., 2018, p.130.

BRAGA, D. B.; GUIMARÃES, T. F. **O professor não nativo de inglês**: identidades e práticas. São Paulo: Pontes, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, M. do C. SILVA, I. R. PIRES-SANTOS, M. E. Transculturalidade, Linguagem e Educação” e a formação ampliada do professor: o pioneirismo de Marilda Cavalcanti na área da Linguística Aplicada no Brasil. Orgs: HASHIGUTI, S. T; CADILHE, A. J; SILVA, I. R. **Transculturalidade, linguagem e educação**: diálogos e (re) começos. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 38.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Making sense**: reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

FERRAZ, D. M.; KLEIMAN, A. B. **Formação crítica de professores de línguas**: princípios e práticas. São Paulo: Parábola, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENEZ, T. **Formação de professores de línguas no Brasil**: avanços e desafios. São Paulo: Parábola, 2002.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes (Ed.). **Linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Pontes, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MÓR, Walkyria Monte. **Letramentos em prática: na formação inicial de professores de inglês**. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAHER, T. M. Sendo índio em português: línguas e escolas em territórios indígenas. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 89-112.

MONTE MÓR, W. **Decolonizando o ensino de línguas: por uma formação docente crítica**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 2, p. 329-354, 2014.

MONTE MÓR, W. **Decolonizando o ensino de línguas estrangeiras: a formação de professores na perspectiva da justiça linguística**. In: OLIVEIRA, L. A.; PAIVA, V. L. M. O. (Orgs.). **Interculturalidade e ensino de línguas: novas perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 101-120.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários : revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

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

RAJAGOPALAN, K. O conceito de 'falante nativo' e o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 195-209, 2003.