

**REPENSANDO O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUAS PARA A CONTEMPORANEIDADE**

**RETHINKING CURRICULUM IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION FOR  
CONTEMPORARY**

Hélvio Frank de Oliveira  
(Universidade Estadual de Goiás / MIELT)

**RESUMO:** Neste texto, discuto acerca do currículo da/na formação inicial do professor de línguas à luz de teorias pós-estruturalistas e de concepções de pesquisadores reconhecidos na Linguística Aplicada brasileira com relevante atuação na área. Para tal, revisito alguns resultados teóricos de pesquisas sobre formação de professores de línguas com o foco voltado para o referido assunto, em diálogo com as concepções de currículo colhidas nos relatos dos participantes pesquisadores. O propósito central consiste em produzir possibilidades incipientes de problematização sobre a realidade curricular na formação contemporânea de professores de línguas dentro de uma égide crítica, de modo a abranger as demandas socioculturais da docência e a fortalecer a profissão neste século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** teoria crítica. Formação inicial docente. currículo

**ABSTRACT:** In this paper, I discuss about the curriculum in Pre-Service Language Teacher Education in the light of poststructuralist theories and beliefs of recognized researchers in Brazilian Applied Linguistics area. To do this, I revisit some theoretical results of research on Language Teacher Education with a focus on curriculum, in dialogue with the conceptions about curriculum taken from the reports of the researchers participants. The main purpose is to produce incipient possibilities for questioning about current curriculum construction in Language Teacher Education under critical perspective, in order to cover the social and cultural demands of teaching and to strengthen the profession in the XXI century.

**KEYWORDS:** Critical theory. Teacher education. Curriculum.

## **INTRODUÇÃO**

Estudos que consideram a relevância de se ater às questões do currículo no âmbito escolar face às mudanças ontológicas e epistemológicas não são recentes na área de Educação (APPLE, 1980; GIROUX, 1988; SILVA, 2002, 2010; MOREIRA; CANDAL, 2014; MOREIRA, 2013; STENHOUSE, 1975). No campo da formação de professores, que também é tido como uma instância de trabalho educacional, muitos pesquisadores da Linguística Aplicada já salientaram a relevância do currículo, indicando focos de preocupação quanto às configurações técnicas, teóricas e políticas do currículo em cursos de Letras (CELANI, 2001; MAGALHÃES, 2004; LESSA; LIBERALI, 2012; JORDÃO et al., 2011, dentre outros).

Apesar de serem abundantes os estudos que se dedicaram explicitamente ao tema, vertendo-se para diferentes direcionamentos (ALMEIDA FILHO, 2000; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; GIMENEZ, 2005a, 2005b; MELLO, 2004), apenas alguns trabalhos, tais como os de Piconi (2009), Duboc (2011, 2012) e de Duboc e Ferraz (2011), voltam-se exclusivamente para uma reflexão sobre currículo na formação de professores de línguas no Brasil sob um viés pós-estruturalista. No entanto, de acordo com Almeida Filho (2000, p. 7), vive-se a urgência de mudanças curriculares frente às demandas atuais, uma vez que, nas licenciaturas, há uma estagnação nesse segmento com alguns “remendos”, meramente burocráticos e sem muita expressividade na formação de profissionais da linguagem.

Buscando bases para uma construção epistemológica mais aprofundada sobre o tema, o objetivo deste artigo é discutir questões que envolvam composições<sup>1</sup> curriculares da/na formação inicial do professor de línguas, com base nas concepções de pesquisadores reconhecidos na Linguística Aplicada e com relevante atuação na área, situados no contexto brasileiro. À luz de estudos pós-estruturalistas sobre o currículo (DOLL JR, 1997; SILVA, 2010; VEIGA-NETO, 2012), em conjunto com a análise de resultados provenientes de estudos<sup>2</sup> sobre formação inicial docente, o princípio pedagógico geral é produzir, sob os planos da imanência/transcendência (SILVA, 2002), possibilidades incipientes de problematização sobre a realidade curricular na formação de professores de línguas contemporânea e, ainda, agudizar a urgência de se pensar em composições curriculares cujos conteúdos disciplinares e a prática difundida na cultura universitária de formação docente contemplem as demandas observadas no âmbito escolar e sociocultural do professor no século XXI, de modo a influenciar no fortalecimento pessoal e profissional de sua condição. Nas próximas seções, apresento um breve histórico sobre conceitos e caracterizações do currículo a partir de estudos vinculados à área de Educação e de Linguística Aplicada, para, a seguir, refletir sobre novas maneiras de se pensar o currículo, observando-se a necessidade de mecanismos complementares para uma nova formação inicial de professores de línguas adequada aos arranjos pós-modernos.

---

<sup>1</sup> Apoio-me na nomenclatura sugerida por Silva (2002, p. 54-55) que compreende o currículo como uma pluralidade de composições, não restringindo-se à fragmentação disciplinar, mas, sobretudo, observando que tais composições compreendem arranjos que, por sua vez, podem transcender da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, e da organização para o agenciamento dos atores sociais circunscritos à luz de um dado processo.

<sup>2</sup> Foram revisitados especificamente estudos voltados para o campo da formação de professores de línguas, na área de Linguística Aplicada, que, de certa forma, apontam ou discutem, por meio de seus resultados, algum tipo de implicação alusiva ao currículo.

## **O currículo da/na educação de professores de línguas**

Em meio à complexidade conceitual que o termo currículo abrange desde sua incorporação no campo pedagógico, neste estudo a acepção tomada pela palavra reflete uma construção histórica, social e culturalmente localizada. Segundo Williams (1984) *apud* Veiga Neto (2012), o currículo corresponde à porção da cultura que funciona em termos de programação e interação planejada de conteúdos e práticas, tais como de ensino, de avaliação etc. e que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a instituição de formação educacional, ou seja, é institucionalizada. Partindo do pressuposto de construção cultural, o currículo envolve a organização educacional caracterizada pela interação formal e planejada dos educandos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais. Nesse sentido, haveria uma estreita relação entre o currículo e a cultura da qual ele é referência.

Constituído historicamente como alvo privilegiado da atenção de autoridades e de políticos, o currículo adquire mais consistência e visibilidade com a integração de seu aspecto político. Além disso, em situação de formação docente, assim como ocorre em contextos escolares, o currículo comporta um caráter técnico-prescritivo correspondente a uma série estruturada de resultados pretendidos por um determinado tipo de aprendizagem. Nesse bojo, entre outras dimensões universitárias, o currículo se articula a processos ideológicos, à estrutura social, à cultura e ao poder (APPLE, 1980).

A universidade, como instância ideológica, promove, por meio do currículo de seus cursos, seus costumes, rituais, comportamentos-padrão, modos de pensar que circunscrevem ideologias e que, ao mesmo tempo, são utilizados para a manutenção do poder das classes dominantes que controlam sua produção. Com isso, o currículo torna-se um instrumento potencializador na construção de conhecimentos pessoais, culturais e profissionais de um professor, bem como na construção de significados, subjetividades e identidades pessoais e profissionais docentes. Como podemos destacar, o currículo ultrapassa o âmbito pedagógico e esbarra na dimensão política de definições sobre o que ensinar e o que construir nos licenciandos. Controla e seleciona, sob um amplo espectro de possibilidades, quais conhecimentos o constituirão, legitimando processos socioculturais no âmbito acadêmico e de políticas públicas.

Como afirma Moreira (2013, p. 11), o currículo é “utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação

dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar [os sujeitos] segundo valores tidos como desejáveis”. Diante dessa capacidade de construir identidades profissionais pautadas numa cultura de formação, por sua vez, alimentada por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, entre outras questões institucionais, o currículo passa a ocupar um papel central na discussão, uma vez que, segundo Silva (2010), ele passa a ser visto como o espaço em que as representações sobre o social, o político e o pedagógico entram em conflito e embasam escolhas a serem feitas. À luz dessa orientação, o currículo passa a despertar uma consciência do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde, historicamente, jogam-se múltiplas pressões de natureza política, econômica, social e cultural. Logo, sua consolidação enfatiza contradições, resistências e, em muitos casos, lutas que ocorrem no processo educacional com o propósito de ampliar possibilidades de sua organização pautada na emancipação individual e coletiva (APPLE, 1980).

De acordo com Moreira (2013), o currículo toma uma abrangência conceitual mais complexa e contraditória ao envolver não só o terreno por excelência do controle social, constituído pela manutenção dos privilégios de classes e de grupos dominantes, mas também por envolver um espaço no qual se travam conflitos ideológicos e políticos, com a possibilidade de abrigar intervenções que visem a mudanças sociais. É justamente nesse espaço que o currículo pode vir a desempenhar um papel de relevo, já que a “[a] arena política, econômica, social, histórica, cultural em que se explora este tema compagina com o valor que se atribui à educação” (VIANA, 2013, p. 97).

No contexto de formação docente, é também por meio do currículo que compreendemos a organização do curso, constituída pelos conteúdos programáticos, pelos métodos e estratégias utilizados, bem como pelas normas e valores produzidos a partir de ações organizadas e implementadas, e, ainda, evidenciamos a experiência teórica e prática formalizada da docência. Logo, nesse planejamento são agregadas determinadas visões da sociedade, da cultura e da educação de professores próprias do contexto.

Por todas as razões mencionadas, neste estudo opto por tomar emprestado o termo “composições curriculares” sob a pretensão de englobar todo tipo de conhecimento – vertical e horizontalmente – produzido em termos de formação docente na universidade. A partir dessa condição, com base na proposta teórica de Young (2010), dois sentidos podem orientar as composições curriculares na licenciatura: o *conhecimento profissional docente* e a *experiência de formação*. O primeiro diz respeito ao conhecimento (conteúdo curricular)

tratado pedagógica e didaticamente pelo programa de formação e que deve ser aprendido e aplicado pelo licenciando. O segundo, por sua vez, remonta à valorização da ação ativa do educando, concebendo as composições curriculares como a totalidade das experiências vividas por esse indivíduo em dado contexto. Nesse caso, o currículo abrange a valorização das experiências, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social. As duas concepções se diferem essencialmente por diferentes ênfases nos elementos constitutivos. Entretanto, a conectividade e a integração de ambas deve ser a mediação viável para se pensar as composições curriculares de formação docente que aqui proponho.

Diante dessas questões, ecoando McLaren (1993), podemos pensar nas composições curriculares compostas de conhecimentos produzidos em ambientes institucionais, em práticas sociais, em formações culturais e em contextos históricos específicos, e cuja veiculação é passível de ser interpretada e concebida como um texto contendo um todo significativo (COCHRAN-SMITH; DEMERS, 2007). Nesse bojo, estão inclusos planos e propostas (currículo formal), ocorrências e ações em desenvolvimento (currículo em ação), regras e normas não explicitadas que governam as relações sociais estabelecidas na dinâmica de formação docente (currículo oculto).

Apesar do crescimento significativo de pesquisas no campo da formação de professores na Linguística Aplicada, ainda são tímidas as mudanças existentes na condição de educação docente em que se contemple, de forma clara, composições curriculares comprometidas com a profissionalidade e o profissionalismo do professor. Observando-se inúmeros estudos da área, uma série de lacunas corrobora esse retrato em nossos contextos, entre eles, a ausência de perfis profissionais do professor a serem construídos, as ilhas disciplinares – pedagógicas e teóricas – que não integram conhecimentos formativos, e o despreparo dos formadores em centrar as composições curriculares nas demandas da prática ou até mesmo, como avaliam Pacheco e Oliveira (2013), em concebê-las como um instrumento essencial na definição e nos rumos de propostas político-pedagógicas situadas para o sistema educacional.

Conforme Silva (2010) indica, os formadores, ao invés de apenas aceitar, ajustar ou adaptar o currículo, precisam desconfiar, questionar e transformá-lo. Os questionamentos, no caso da proposta deste estudo, precisam sair do abstrato dos resultados das inúmeras pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada, algumas até custeadas por programas nacionais, e fazerem valer seus encaminhamentos teóricos como possibilidades de

inserção concreta na organização dos programas de formação docente. Afinal, estamos exaustivamente cientes dos inúmeros problemas existentes na construção curricular revelados por inúmeros pesquisadores que se dedicaram em listar os desafios docentes no ensino/aprendizagem de línguas (GIMENEZ, 2005a, 2005b; PICONI, 2009; DUBOC, 2012; dentre outros).

O professor que se forma para atuar na escola da atualidade carece de ações que, vislumbradas por composições curriculares, validem, sobretudo, soluções imediatas para seus contextos. Essas possibilidades, por sua vez, devem ser sempre pensadas em especificidades locais, e não deixadas de serem tratadas formalmente nos cursos de licenciatura. Afinal, a docência é uma profissão obediente a mecanismos de regulação e controle, e não podemos deixar que apenas esse princípio hierárquico abasteça o *modus operandi* do processo educacional de formação de professores e engesse nossa possibilidade de reflexão seguida de ação e transformação rumo à autonomia profissional. Ousemos, para tanto, pensar na noção de currículo refratária à identificação ou reconhecimento de assunções disciplinares.

## **Metodologia**

Esta pesquisa, de ordem qualitativa e interpretativista (NUNAN, 1997), foi realizada a partir do envolvimento de dois núcleos de análise, contendo: a) as concepções de reconhecidos pesquisadores formadores de professores de línguas<sup>3</sup> (doravante PFPL) colhidas por intermédio de um questionário com perguntas em formato aberto; e b) os resultados de algumas pesquisas de formação docente na área de Linguística Aplicada que, de certa forma, dialogam com as questões curriculares, independentemente de seu foco de investigação. Esses materiais coletados focalizaram especificamente a questão relativa ao currículo da/na formação do professor de línguas. A análise triangular produzida levou em consideração o agrupamento das categorias de temas e conteúdos de maior recorrência e, sob uma dimensão pós-moderna (SILVA, 2010), se ateve aos locais de produção discursiva, sem o impedimento da compreensão de sentido global de suas construções. Os pesquisadores participantes, que tiveram liberdade para escolher um pseudônimo, são Carla, Gi e Men.

---

<sup>3</sup> Embora na lista de membros integrantes do Grupo de Trabalho de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, de 2014, constassem 23 pesquisadores mencionados à época do estudo, foram retornados/devolvidos apenas 3 (três) dos questionários distribuídos por e-mail.

## **Análise e discussão dos dados**

A partir dos vários estudos e discursos a que tive acesso durante a construção deste trabalho, pude notar que a complexidade de definição sobre o que comportam as composições curriculares pode indicar diferentes direcionamentos de sua conceituação, caracterização e instrumentalização. Como ressalta a participante PFPL Carla, há um currículo mais abrangente sobre a formação inicial docente, contendo leis e estatutos, que se configura em domínios formativos mais gerais e convencionais. Ao mesmo tempo, há um currículo mais delimitado ao contexto universitário, institucionalizado, em que cada licenciatura instala e define o funcionamento formalizado de seu curso de formação de professores, e que se configura em domínios formativos mais específicos e situados. Ambos direcionamentos, no entanto, se ajustam à acepção de composições curriculares sob uma perspectiva de construção de sentidos culturais em relação a um processo educacional, conceito esse já apurado neste trabalho (SILVA, 2002; VEIGA NETO, 2012) e também destacado na descrição da participante PFPL Gi, a seguir:

Tomo currículo em um sentido amplo, para me referir ao conjunto de vivências possibilitadas pelo engajamento em atividades educacionais formais com o objetivo específico de formar professores de línguas. Deste modo, é indispensável pensar que se trata dos sentidos construídos, ao longo dessa trajetória, sobre o que seja ensinar línguas. É um modo de produção cultural, ideologicamente marcado. Estou me referindo especialmente ao chamado currículo formal, em distinção ao real e ao oculto. O currículo formal compreenderia esse conjunto de experiências conforme previsto em diretrizes e grades curriculares, ementas, objetivos, conteúdos, metodologias, referenciais das áreas ou disciplina de estudo. (Gi)

É consensual, entre os PFPL participantes deste estudo, a ideia de que o currículo corresponde a um instrumento potencial de planejamento cultural acerca de modos de formar, educar, profissionalizar. Nesse sentido, mais do que cumprir, analisar e discutir o currículo, diante do cenário político e organizacional da universidade, torna-se salutar compreendê-lo como essencial para o progresso de qualquer educação formalizada, uma vez que inúmeros condicionantes – sociais, políticos, econômicos, institucionais etc. – balizam as fundamentações e justificativas de sua inserção em um determinada cultura de gestão educacional. Todavia, os PFPL participantes deste estudo afirmam que questões inerentes à matriz curricular ou programa de disciplinas parecem não fazer parte de discussões mais concentradas e produzidas na universidade, tampouco de referências mais aprofundadas em

pesquisas especialmente voltadas para a área de formação de professores de línguas. Embora haja um número considerável de pesquisas impulsionadas pelos recentes programas governamentais de fomento à formação docente, em caráter abrangente de teorizações, a pertinência desse assunto parece ter sido pouco evidenciada, mesmo em se tratando de uma articulação tão primordial e necessária à formação docente.

A título de ilustração, podemos observar que as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, via Parecer CNE/CP009/2001, já não mais contemplam as recentes especificidades inerentes aos arranjos sociais modernos de formação humana e profissional. É preciso, como muitos dos estudos contemporâneos de formação já se dedicaram a listar, criar dimensões curriculares formadoras que reconheçam o que anteriormente fora negligenciado e que, sobretudo, fortaleçam as identidades docentes (DUBOC; FERRAZ, 2011; DUBOC, 2012; OLIVEIRA, 2013). Contudo, é importante deixar claro que não se trata de propor blocos fechados de direcionamentos curriculares ou disciplinares, até mesmo porque é de acordo com a cultura educacional produzida que se constituirão as identidades dos indivíduos. Para isso, é importante destacarmos que o propósito maior de um processo de educação, especialmente o de educação de professores, não está na quantidade de produção conteudística lançada, mas, sobretudo, na relação integrativa e conectada dessa exposição com as experiências e as práticas vivenciadas de seus membros. Sendo assim, torna-se impossível medir a quantidade que cada composição curricular deve ocupar em determinado contexto de formação docente, uma vez que cada qual só funciona se for harmoniosamente circunscrita na sensibilidade teórico-prática de quem a desenvolve e se somada à capacidade de reflexão e dosagem necessária em cada contexto. Nesse sentido a proposta de composições curriculares parece bastante profícua à formação de professores de línguas, desde que garantidas, a meu ver, quatro categorias essenciais, sobre as quais discorrerei na sequência: 1) composição curricular técnico-funcional (fazer); 2) composição curricular de identificação-construção profissional (representar); 3) composição curricular reflexivo-crítica (analisar); e 4) composição curricular transgressiva (transformar).

#### *Composição curricular técnico-funcional (fazer)*

Uma combinação muito discutida em estudos na área de formação de professores de línguas se refere à capacidade técnico-profissional de ensinar um dado idioma com a

devida competência e habilidade pessoal necessária para tal ação. Esses dois tipos de conhecimentos, que se convertem entre o linguístico-conteudístico e o didático, segundo a PFPL Gi, mantêm-se ainda fragmentados em seus níveis disciplinares e conservados em rígidas dicotomias. Ao invés de serem integralizados, na medida em que possuem um objetivo em comum, que, em geral, é a aprendizagem discente, esses conhecimentos inerentes à profissão docente não são articulados sob os domínios teórico e prático, tampouco trabalhados sob uma perspectiva contextualizada:

Enquanto a primeira [diretriz curricular para a área de Letras e de formação de professores] trata de definir competências e habilidades nos dois grandes eixos de língua e literatura, a segunda foca nas competências e habilidades de uma formação reflexiva crítica. O que me parece mais problemático nesse arranjo é a manutenção da fragmentação disciplinar que separa conteúdo de metodologia. A partir de uma perspectiva de aprendizagem de cunho sociocultural e situada na prática, o currículo deveria propiciar oportunidade de se definirem conhecimentos necessários a partir de problemas da prática. A teoria/prática seria, portanto, trabalhada de modo articulado, contextualizado. (Gi)

Além disso, se pensarmos em um currículo de dupla licenciatura, como expõe a PFPL Carla, os desafios se dobram. Para a participante, em seu contexto de atuação, a habilitação em duas línguas, Português e Inglês, proposta por muitos cursos de Letras, minimiza os espaços para a aprendizagem de disciplinas pedagógicas específicas da língua estrangeira e também para a aprendizagem do próprio idioma, uma vez que muitos estudantes chegam à licenciatura sem o domínio da língua estrangeira da qual pretendem ser futuros professores.

Penso que como habilitação dupla é bem complicado, pois não há espaço para disciplinas pedagógicas específicas de língua inglesa e para desenvolvimento da proficiência linguística, já que a realidade é que muitos chegam para o curso de Letras para aprender a língua, aliás, o curso de Letras é um dos lugares onde muitos aprendem a língua. (Carla)

Men também corrobora a opinião de Carla acerca da lacuna curricular existente no que se refere à aprendizagem do idioma no curso de Letras. Para o PFPL da área de língua portuguesa, há que se construir e enfatizar, na implementação curricular, o trabalho de aprimoramento e de domínio de habilidades da língua-alvo, que é o objeto de ensino do futuro

professor, ao invés de se optar exclusivamente pelo tradicionalismo de exposição teórica e de divulgação de conhecimentos científicos no âmbito universitário.

Mais um aspecto deve ser considerado que é a falta brutal de conteúdos específicos sobre a língua, objeto maior de trabalho do professor. Há, na realidade, muitas disciplinas que são exposição específica, para não dizer manutenção e divulgação, de projetos de pesquisa, ou até mesmo, de teses de doutorado de alguns profissionais. Isto implica que o aluno aprenderá conteúdo específico de uma única área, não conteúdos necessários sobre a língua. Por exemplo, há casos de professores que terminam a graduação sem ao menos ter domínio básico sobre a língua em que sai habilitado; não conhece mesmo questões gramaticais e discursivas sobre seu objeto de ensino. Isto também fica muito evidente na formação docente continuada, quando se percebe a nítida lacuna dos professores sobre conhecimentos de sua língua materna, no caso, o meu objeto de estudo. (Men)

Uma composição curricular formadora necessária em cursos de Letras, como vimos, diz respeito às capacidades linguístico-comunicativa e conteudística do professor, uma vez que muitos licenciandos adentram ao curso de Letras para aprender uma língua e, depois, ensiná-la. No concernente à língua estrangeira, Paiva (2005) argumenta que as estratégias formativas nessa direção não surtem o efeito desejado, haja vista uma prescrição tradicional de ensino de línguas baseada exclusivamente em itens gramaticais. No contexto de dupla licenciatura, assunto tocado na discussão de minha tese (OLIVEIRA, 2013), Paiva (2003) complementa que a aprendizagem da língua estrangeira torna-se ainda mais debilitada.

Numa leitura atenta ao que prescrevem as diretrizes curriculares para os cursos de Letras no Brasil, a seguir, podemos observar que a formação para o ensino de línguas deve se subsidiar numa proposta que, mais do que aprender uma língua, contemple o universo da cultura da qual essa língua faz parte.

O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. (BRASIL, p. 30)

Como podemos ver, a proposta oficialmente documentada se insere na perspectiva das competências a serem exploradas pelo professor de línguas (ALMEIDA FILHO, 2000) e, numa versão teórica mais atualizada, abrange a necessidade docente de percorrer os multiletramentos na dimensão curricular técnico-funcional. Reforçando esse posicionamento, o PFPL Men, por exemplo, salienta a dificuldade de a universidade, como instância formadora, formar profissionais que atendam às necessidades atuais de sua clientela social e

local. Para o pesquisador, a rápida evolução nos processos sociais sinaliza a urgência de se pensar uma formação docente pautada nos multiletramentos que, por sua vez, dariam conta de contemplar aspectos sociais específicos do ensino de uma língua.

O currículo oferecido pelas Universidades, na formação docente, não somente em ensino de língua, está longe de atender às necessidades atuais da clientela de alunos que temos nas escolas, até mesmo a própria sociedade. Na verdade, a sociedade está evoluindo muito rapidamente, isto significa que a escola também deveria fazê-lo, contudo, insiste em ficar em sua Torre de Marfim. Assim, penso que há necessidade de se implementar currículos de formação que possam conter disciplinas que contemplem aspectos sociais específicos, como os multiletramentos que temos e são pouco considerados nos cursos de formação docente, sejam eles inicial ou em situação continuada. (Men)

Trabalhar a língua e a linguagem sob a perspectiva dos multiletramentos, de acordo com o PFPL, equivale abordar teoria e prática vislumbradas por perspectivas inter, multi e transdisciplinares, de modo a construir experiências significativas de profissionalização a partir do uso da língua/linguagem. Nesse sentido, a composição curricular técnico-funcional teria plausibilidade se acionada em seus desdobramentos teórico e prático.

#### *Composição curricular de identificação-construção profissional (representar)*

Em se tratando da figura docente a ser culturalmente educada, construída – e talvez reconstruída – no cenário social atual, uma composição curricular necessária diz respeito a um trabalho sensível que, em certa proporção, dê conta dos seguintes aspectos: a) rastrear o papel do professor na sociedade contemporânea; b) discutir o trabalho e as exigências burocráticas legais e institucionalizadas da docência; c) reconhecer as expectativas e incertezas profissionais; e d) conhecer a realidade política e socioeconômica da carreira.

A compreensão sensível desses fatores, que envolvem a condição docente em conjunto com os atuais fenômenos dinamizadores de ensino e aprendizagem de línguas, sem dúvida, avança para o despertar de composições curriculares que se pautam na urgência de letrar profissionalmente o futuro professor e levá-lo a refletir sobre seu trabalho, carreira, *status* profissional, entre outros valores, demandas, éticas e estéticas, presentes num contexto micro e macrosocial de seu ofício na contemporaneidade. Nesse caso, a dimensão curricular de identificação-construção profissional partiria de uma proposta de formação docente

centrada na observância de fatores que complexificam a multiplicidade de agentes envolvidos direta e indiretamente na dinâmica de uma licenciatura em conexão com a plena existência individual e solitária do trabalho e das condições da docência.

Dentro e fora dos contextos de licenciaturas, discutir colaborativamente a docência e o ofício do professor pode ser um caminho para o conhecimento e para a consciência das atividades sociais que envolvem esse profissional, bem como permitir-lhe um apoderamento nascido da leitura e, também, da confiança produzida coletivamente, na medida em que angústias são colocadas e os desafios de sala de aula, não raros, aparecem como aspectos negativos no contexto de formação inicial. Sabemos que parte desse trabalho existe em muitos contextos de formação, no entanto o que falta é a intensidade destinada a esse diálogo, a capacidade de articulação positiva – e talvez mais agenciada – por parte de formadores, bem como a abrangência desses efeitos e insurgências na licenciatura e na sociedade. Como nos lembra Contreras (2012), apostar numa cultura docente baseada na confiança profissional pode ser um caminho para autonomia do professor. Considerando-se a dimensão sociocultural da construção humana de conhecimentos, esses tipos de interação proposta pela composição curricular referente à docência, que é uma profissão relacional, precisam repercutir em dois níveis: a) nível subjetivo-individual e b) nível coletivo-social, bem como acionar elementos positivos de identificação e da construção da docência em condições micro e macrosociais.

A maneira como são trabalhadas as experiências, as emoções e as crenças dos futuros professores pode corroborar a motivação individual no modo de assumir-se socialmente professor e, conseqüentemente, dar conta desse propósito contido na composição curricular. Construir identidades positivas acerca da docência também deve fazer parte da agenda das licenciaturas, na tentativa de reduzir as dificuldades iniciais já tão indicadas por professores pré-serviço e por inúmeros estudos que apontaram a frustração do futuro professor em não conseguir prever, durante a licenciatura, a realidade com que se depara em sala de aula real. Nesse sentido, seria relevante uma composição curricular integradora subsidiada pela correlação com as experiências passadas, presentes e futuras dos agentes que integram determinado contexto histórico do fazer institucional e profissional. Não se pode excluir a bagagem que o licenciando traz para a universidade. Esse conhecimento que se tem antes e fora desse espaço é que faz parte de um rico e individual repertório de personalização da docência. São os contornos particulares e abertos à reinvenção de identidades, transitando de um domínio social a outro, que poderão delinear elementos mais próximos de uma

criatividade na maneira de se constituir subjetivamente a docência e o fazer profissional em cada indivíduo.

Ao trabalhar com elementos de representação da docência, positivos e negativos, certamente o formador de professores deve oferecer possibilidades de se conceber a docência para atuar em sociedade e na escola. Tudo está apenas na maneira como isso é culturalmente pensado, discursivamente projetado e sensivelmente organizado neste trabalho de conscientização. Afinal, a resposta que a sociedade espera do professor é tão essencial quanto a disposição individual desse sujeito na promoção de tais investimentos para fazer a expectativa da docência surgir na vida de outros cidadãos e/ou mesmo (re)construir seu papel nobre em sociedade.

#### *Composição curricular reflexivo-crítica (analisar)*

A composição de um currículo não pode ser reduzida a dimensões de dizer e fazer. Sem a pretensão de engessá-lo ou mesmo de criar-lhe blocos, outra composição curricular que me parece profícua consiste na reflexão sobre o papel formativo dos processos educativos e no questionamento crítico do que entendemos por esse conhecimento subjacente às nossas práticas. Para tanto, vale reiterar que a formação de professores deve articular e não dissociar conteúdos culturais de conteúdos cognitivos e de conteúdos pedagógico-didáticos. Como acrescenta Duboc (2012), os dualismos precisam ser extraídos dos programas de formação e os currículos de disciplinas também não devem ser dicotomizados em teóricos (de conteúdo) e pedagógicos (de práticas).

Um levantamento de pesquisas sobre programas de formação realizado por Zong (2009) indica a urgência de mudança na estrutura curricular de modo a preparar os professores em formação para a sociedade global emergente e para uma postura crítica. Isso significa dizer que, mais do que ensinar ou se mostrar professor, é demasiadamente relevante preocupar-se com o mundo existente fora da universidade em que esse sujeito professor se torna especializado para agir e ensinar. Nesse contexto, como salienta Gi, uma composição curricular reflexivo-crítica daria conta de ultrapassar os limites da sala de aula e alcançar a urgência de análise dos aspectos sociais do ato de ensinar. Para a PFPL, essas questões “parecem” já efetivadas nos currículos, mas, como ressalta, trata-se de questões apenas apontadas.

[Um currículo de formação docente plausível daria conta de] práticas de formação docente efetiva em situações variadas, não somente em sala de aula, em função dos aspectos sociais que temos hoje; discussão sobre políticas públicas de ensino de línguas. Pode parecer, a princípio, que estas questões [e outras que levantei] estejam já sendo efetivadas nos currículos, mas, na verdade, são apenas apontadas. (Gi)

São inúmeros os aspectos sociais necessários de exame e reflexão em contextos de formação docente, uma vez que os novos modos de vida da sociedade da informação atual também nos “obrigam” a incluir, em nossa bagagem de formação docente, abordagens de ensino e conhecimentos metodológicos inerentes a essas demandas. Entre uma infinidade de desafios diários, faz parte da tarefa docente, dentro e fora de sala de aula, estar por dentro da apologia complexa referente, por exemplo, às novas tecnologias, de modo a incluí-las na repercussão sobre o trabalho do professor na contemporaneidade. Igualmente é necessário uma possibilidade de inserção multidisciplinar sensível à pluralidade social, envolvendo questões extralinguísticas, tais como gênero, classe social, raça, etnia, ética etc com discussões linguísticas. Nos bancos de formação, quase não se problematizam questões culturais, ideológicas e sociológicas, visando a desconstruir discursos dogmatizantes que imperam na liberdade individual de escolha humana. Sobre tais aspectos, Gi reflete:

Se considerarmos o currículo no seu aspecto ideológico, podemos questionar se este deveria estar voltado para “demandas contemporâneas” ou pautar-se por uma visão de sociedade que se projeta ao futuro como mais igualitária, mais justa, menos excludente. O que quero dizer é que parece problemático pensar o currículo fora de um projeto social e das forças que influem sobre ele. Assim, certamente, a formação de profissionais responsáveis pela educação em línguas, se torna estratégica: se nada de importante que se faz hoje no mundo passa ao largo do discurso (para citar Moita Lopes) é fundamental se pensar que essa compreensão deve nortear os currículos. Reitero: a compreensão do papel que as línguas (ou linguagens?) exercem no mundo, na vida cotidiana, nas relações interpessoais, se torna indispensável na formação de professores. Isto implica, igualmente, em uma formação multidisciplinar, e não apenas centrada em dois eixos. É preciso desenvolver entendimentos sobre as línguas nos seus vários aspectos: formais, sociais, culturais, ideológicos. Quer me parecer que a Linguística Aplicada, definida como um ramo das ciências, de caráter multidisciplinar, preocupada com questões da vida social nas quais língua/gem está implicada, deve ter maior destaque. Observe-se que compartilho do entendimento de que não se trata de pensar a LA como linguística educacional, mas sim como um novo campo de orientação para essa formação. As disciplinas que comporiam essa grade curricular seriam aquelas com potencial de explicar como língua/gem está imbricada na vida social, assim como aquelas capazes de permitir a transformação dessas práticas em função do projeto de sociedade almejado. (Gi)

Como esclarece a PFPL, localizar o professor de línguas como agente político significa compreender que seu papel social e cidadão é tão amplamente fundamental como o de sua participação ativa na construção de conhecimentos transdisciplinares. Para isso, é claro, o professor de línguas precisa ter consciência crítica de seu trabalho e de seu objeto de trabalho, no caso, a língua e a linguagem, de modo a pensá-la/s histórica e culturalmente por intermédio das práticas que realiza em sociedade e no trabalho. Ter esse discernimento crítico pode corroborar a capacidade crítica, autônoma, transdisciplinar e participativa na educação de cidadãos. Afinal, as aulas de línguas ministradas na escola para as crianças e jovens precisam representar a realidade que extrapola as quatro paredes de sala de aula e denotar, mais do que um cenário de professor e alunos, a existência de cidadãos localizados no mundo, participantes dos processos democráticos, civis e sociais mais amplos. Em cursos em que se formam professores de línguas, cabe a reelaboração de conteúdos curriculares que favoreçam processos nos quais a informação se transforme em conhecimento linguístico e social, de modo a garantir espaços para o desenvolvimento desses conhecimentos e para a reflexão sobre seu uso em sociedade. Na condição de formadores de professores de línguas, nossa tarefa parece ainda mais árdua, uma vez que lidamos com a informação, que é um elemento, *a priori*, linguístico e que, em partes, precisa ser transformado em conhecimento. A grande questão é: como transformar essa informação em conhecimento? Possibilidades de como se faz isso é essencialmente necessária à formação inicial de professores e podem ser localizadas dentro dessa perspectiva de composição curricular.

O currículo sob o domínio reflexivo-crítico, além de extrapolar, pode combinar ainda questionamentos e análises acerca das composições *técnico-funcional* e de *identificação profissional*, na medida em que focaliza a consciência do representar e do fazer docente. Sua viabilidade consiste, pois, na compreensão dos domínios sistemáticos que regem uma prática de formação. Consiste, sobretudo, no exame das práticas discursivas que constituem a esfera universitária e a profissão docente no ambiente escolar, universitário e social. Sob tais referências, podemos arriscar, a partir das leituras de estudos sobre formação de professores de línguas, que a referida composição pode ser construída se firmada em aspectos contextualizados, integradores e transdisciplinares, e, com isso, ocasionar o fortalecimento da autonomia docente a depender do sucesso da ação.

Contudo, para além das experiências abundantes vividas na modernidade tardia, balizadas por inúmeros processos, dentre os quais, a globalização e a tecnologia, são

complexos os desafios colocados à educação/formação docente e, de forma singular, aos profissionais de educação. Como afirma Candau (2013, p. 8-9),

[o] contexto da globalização e suas diferentes leituras exerce forte impacto sobre as reformas curriculares, a formação de educadores, a gestão dos sistemas escolares na atualidade. Fenômeno pluridimensional, a globalização não pode ser reduzida à dimensão econômica, abrangendo o campo político e cultural. Incide fortemente na própria concepção do papel do Estado, nas novas configurações dos Estados nacionais, assim como dos movimentos sociais, das mentalidades, subjetividades e dos imaginários coletivos.

Como podemos observar, não é possível nos dispormos da condição capitalista neoliberal em que vivemos. A instituição formadora, ao organizar sua composição curricular, também se preocupa com o mundo produtivo. Por isso, é inevitável, dentro de uma perspectiva crítica (BEYER, 2001), que a dimensão mercadológica, certamente vinda de fora, esteja incorporada ao ideal de formação docente para um mundo produtivo. Contudo, a dimensão ética deveria ser a mediação razoável de respaldo para se pensar o sentido de ensinar e de se formar no mundo contemporâneo.

#### *Composição curricular transgressiva (transformar)*

Hoje, em muitas instituições de ensino, discutem-se possibilidades de alteração de carga horária (tanto de ensino quanto de formação) em cursos de licenciatura em Letras, do fim da dupla habilitação, entre outras, sem, no entanto, observar a necessidade de se trazer, de forma qualitativa e concreta, questões de ordem político-pedagógica que subsidiem a prática de futuros professores em contextos educativos. Professores precisam, em sala de aula real com seus alunos, munir-se de conhecimentos teoricamente sólidos, investir na postura reflexiva e crítica de suas próprias ações e das ações externas, bem como, diante disso, estabelecer escolhas metodológicas conscientes em suas práticas cotidianas. Infelizmente ainda hoje é notável o papel de submissão e de exercício do poder em relação aos princípios veiculados por um sistema capitalista neo-liberal e a vista grossa diante de tantos questionamentos em relação ao currículo imposto e proveniente das relações verticalizadas do poder. O resultado é que o estafio teórico recidente ou mesmo o comodismo da prática, acaba por reproduzir, no contexto de formação de professores, profissionais que reforçam ou reiteram modelos de abordagem de ensinar sem muita consciência desse fazer. Diante disso, uma fresta possível para fazer extrapolar as composições curriculares já percorridas, aqui,

seria formar profissionais abertos à transformação e à mudança. Para isso, torna-se relevante uma postura radical (GIROUX, 1988) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), caracterizada pela ruptura de paradigmas e combinada com o discurso progressista da teorização produzida, com vistas a subverter modelos já prontos de formação docente (CONTRERAS, 2012). Torna-se salutar disseminar novas possibilidades de agir, principalmente quando o que se está posto parece não estar resolvendo o cenário educacional e profissional em que o professor atua.

Tendo em vista que toda iniciativa curricular deve integrar projetos emancipatórios voltados para construção de intersubjetividades livres, torna-se imprescindível que a constituição do projeto educacional de formar professores de línguas se pautem em elementos de cunho político, ideológico, a fim de se questionar e, caso necessário, subverter práticas já consagradas. Logo, em primeira instância, estamos nos remetendo à mobilização da linguagem, em que o discurso se torna uma ferramenta de poder para a problematização de práticas sociais no âmbito da formação docente. Dessa forma, é imprescindível que o professor de línguas acione, a partir de sua crítica sobre o que é desenvolvido ao longo de suas aulas, a mobilização da linguagem de modo a provocar/produzir mudança social e não se convencer apenas do que sua prática e a de outros colegas, muitas vezes sem a devida fundamentação teórico-prática, legítima sobre o trabalho.

Sabemos que as questões de globalização e mercadológicas do ensino de línguas num contexto capitalista, com suas consequências negativas exaustivamente listadas em estudos e em bancos de formação, merecem, após problematização, incursões práticas positivas mais abrangentes, transformações essas possibilitadas, sobretudo, por meio da ação da linguagem. Sem menosprezar o fato de que muitos professores estão à mercê de exercícios de poder sistemáticos e hierárquicos em seu ofício, de nada adianta listar os erros e abandonar a ação após o diagnóstico. Assujeitar apenas com o comodismo parece também não ser o caminho sensato. Se um perfil atitudinal é algo íntimo e talvez impossível de se fazer brotar em seres humanos, a possibilidade discursiva munida de autonomia e de leitura (CONTRERAS, 2012) pode ser uma maneira viável e sensata de se tentar propor uma cultura de pensamento, de mudança e de transformação.

A composição curricular transgressora, como proposta pós-estruturalista, é incerta, heterogênea, não-centralizada, relativa, contextual e emergente. Há sobre ela, no entanto, um objetivo comum partilhado: a expectativa de transformar realidades da própria formação e da condição docente de maneira integrada. Sobre ela recaem urgências de

parcerias entre escola e universidade, construindo processos educativos nos quais o conhecimento e as experiências vividas articulam teoria e prática, reflexão e ação, compromisso ético e cidadão, prazer e busca rigorosa do conhecimento. Sobre ela recai também a autonomia docente. Na realidade, essa composição curricular que vislumbramos aqui deve surgir a partir de provocações que, por conseguinte, causem ruptura em relação à nossa inércia frente a uma dada constatação problemática acerca de nossa condição e de nosso trabalho. Podemos legitimar o que é bom, o que é negativo precisamos questionar e, a partir dele, construir novas possibilidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos, a formação do professor de línguas segue agendas politizadas, globalizadas e performativas, que conduzem mais à uniformização do que à diversidade de modelos para a organização dos cursos. Ao contrário, precisamos de composições curriculares formadoras cujas abordagens e reflexões sejam pensadas à luz de critérios contextualizados e situados. Para isso, poderíamos problematizar: o que uma formação de professores da área tal, da cidade tal, deveria ter? Como organizar esses conteúdos programáticos de dada licenciatura? Como selecionar as experiências de formação a serem oferecidas nesse cenário? Como organizá-las, relacionando-as aos interesses e com o desenvolvimento do licenciando em seu pleno local de inserção? Nessas respostas poderiam estar configuradas dimensões curriculares de formação docente proveitosas.

De modo geral, pudemos visualizarmos a incompletude curricular na formação do professor de línguas ao analisarmos os discursos dos participantes e os resultados de algumas pesquisas realizadas na área de formação de professores de línguas focalizadas sob o viés do currículo. Reiterando Mateus (2005), práticas inovadoras de reformulação curricular voltadas à reorganização do trabalho de formação docente, alicerçadas em referenciais que tragam visão crítica de currículo, em consonância com a perspectiva colaborativa de trabalho e prática multicultural de transformação, são perspectivas abundantes na construção de um composições curriculares de formação atentas às demandas contemporâneas da docência. Embora o currículo formador, assim como o currículo escolar, seja todo fragmentado, é importante a abertura de propostas integradoras, envolvendo aspectos abrangentes em diferentes graus disciplinares, tais como inter, multi e transdisciplinar.

É primordial, como aponta a autora, que os currículos das licenciaturas não estejam encapsulados, ou seja, não se isolem das realidades vividas fora das salas de aula, não se desconectem das performances extra muros, não se fechem e se compartimentalizem. Essa nova proposta de currículo, semelhante à proposta de composições curriculares destacadas neste texto, segue caminho inverso ao modelo tradicional e, portanto, torna-se um desafio, especialmente para o docente que foi formatado dentro de compartimentos, ao valorizar múltiplos conhecimentos, experiências e culturas, e intentar práticas democráticas e emancipatórias a partir do trabalho realizado. Contudo, essa proposta de integração disciplinar na formação docente que, de modo incipiente, imprime neste texto, acolhe bem a perspectiva pós-estruturalista dos diversos letramentos, na medida em que desconstrói práticas sociais e agencia novos modos de lidar com as práticas sociais de formação (COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 2000, 2004; KRESS, 2000a, 2000b, 2000c, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007; STREET, 1995, 1998a, 2003). Ao mesmo tempo, não se pode deixar de lado o fato de que as práticas de formação docente, situadas, permitem brechas para cada professor desenvolver composições curriculares ao diagnosticar as necessidades de seus alunos e, com isso, produzir conhecimento. Como nos esclarece Gi, há muitos trabalhos na área de formação de professores de línguas a respeito do currículo, no entanto, a meu ver, o que falta é a perspicácia de agir no sentido de reinventar e ressignificá-lo para o século XXI e de vender esse plano nada cômodo para a comunidade mais interessada: a classe (formadora) docente.

Levando em consideração que a formação docente precisa ser um tema de discussão em qualquer currículo de licenciatura, aceno para uma possibilidade de se compreender que as demandas postas pela contemporaneidade incidem diretamente na necessidade de ressignificação de um currículo dinamizado em termos de formação docente. Contudo reitero que as dimensões curriculares expostas aqui não podem funcionar avulsas, como um símbolo da racionalidade cartesiana de dissociar o conhecimento científico, já que elas não são estanques. As dimensões curriculares estão, sobretudo, interconectadas. Todas as disciplinas que compõem um currículo de formação, estejam essas com seus objetivos explícitos ou celebrados pelo currículo oculto, são corresponsáveis na construção do conhecimento profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- APPLE, M. *The hidden curriculum*. New York: Routledge, 1980.
- BEYER, L. The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 52, n. 2, 2001.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.
- CANDAU, V. M. F. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de "ideias-força" e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-19.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- COCHRAN-SMITH, M.; DEMERS, K. Teacher Education as bridge? unpacking curriculum controversies in Teacher Education. In: CONNELLY, M. (Ed.). *Handbook of curriculum research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers, 2007.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.
- DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n.3, 2011, p.727-745.
- \_\_\_\_\_. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas de formação de professores de inglês*. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, Vol. 2, 2011, p.19-32.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 152 p.
- GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 86, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.
- GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITH, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005a. p. 331-343.

- \_\_\_\_\_. O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005b. p. 199-218.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (Org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011.
- LESSA, A. B. C. T. ; LIBERALI, F. C. . Critical literacy: a cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 28, p. 30-44, 2012.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-86.
- MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.9-40.
- MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistência: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 9-28.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- OLIVEIRA, H. F. *Esculpiendo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. *Currículo, didática e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2013. p. 21-44.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVES, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003. p. 53-84.
- \_\_\_\_\_. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

- PICONI, L. B. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte Autêntica, 2010.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.
- VEIGA-NETO, A. *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: FE, 2012.
- VIANA, I. C. Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 97-130.
- YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto editora, 2010.
- ZONG, G. Global perspectives in Teacher Education Research and Practice. In: KIRKWOOD-TUCKER, T. T. (Ed.). *Visions in global education: the globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools: perspectives from Canada, Russia, and the United States*. New York: Peter Lang, 2009. p. 71-89.