



Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE.

Deise Cristina de Lima Picanço¹ (UFPR)

Resumo: Neste trabalho pretendemos refletir sobre alguns aspectos importantes da formação do professor de Espanhol como língua estrangeira numa perspectiva intercultural: os embates políticos do campo educacional na formação de professores numa perspectiva emancipadora, os debates no campo das ciências humanas e da linguística aplicada, em torno das relações entre língua, cultura e sociedade, e os aspectos discursivos que envolvem nossas escolhas sobre o papel formativo da LE na educação básica e a formação do professor numa perspectiva intercultural adequada às realidades que enfrentamos cotidianamente nas nossas escolas. Para isso, nos baseamos nas noções de discurso e interdiscurso da Análise do Discurso Francesa, nos teóricos do Círculo de Bakhtin e nas formulações de Bourdieu.

Palavras-chave: formação de professores; interculturalidade; políticas educacionais.

Abstract: In this work we intend to reflect on some important aspects of teacher of Spanish as a foreign language from an intercultural perspective: the political clashes in the educational field in teacher emancipatory perspective, the debates in the field of human sciences and applied linguistics, around relationships between language, culture and society, and discursive aspects involving our choices about the formative role of foreign language in basic education and teacher training in intercultural perspective appropriate to the realities that we face daily in our schools. For this, we rely on the notions of discourse in Discourse Analysis French, the theorists in the Bakhtin Circle and the formulations of Bourdieu.

Keywords: teacher training; intercultural perspective; educational policies.

Notas para uma introdução

Discutir a formação do professor de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil hoje requer uma reflexão complexa sobre os vários aspectos que entram em disputa nesse campo, como a questão das políticas linguísticas para o país e a região, a questão das políticas educacionais que buscam responder aos baixos índices de aproveitamento nos exames de avaliação da aprendizagem, a questão dos enfrentamentos socioculturais e da formação subjetiva e das perspectivas teóricas dos campos da educação e da linguística aplicada. Portanto, trata-se também de assumir posições políticas, entendendo que nossas escolhas teóricas também estão marcadas por tomadas de posição ideológicas.

Neste artigo, obviamente, não pretendemos discutir todos estes aspectos, já que cada um deles constitui-se num tema bastante amplo e complexo. No entanto, pretendemos fazer algumas reflexões sobre alguns aspectos que nos parecem importantes para analisarmos a formação do professor de E/LE no Brasil numa perspectiva intercultural: os embates políticos do campo educacional na formação de professores numa perspectiva emancipadora, os debates no campo das ciências humanas e da linguística aplicada (LA) em torno das relações entre língua, cultura e sociedade, e os aspectos discursivos que envolvem nossas escolhas sobre o papel formativo da LE na educação básica e a formação do professor numa perspectiva intercultural adequada às realidades que enfrentamos cotidianamente nas nossas escolas.

Nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, boa parte dos trabalhos publicados no campo da formação do professor de línguas voltava-se para o aspecto teórico-metodológico, muitas vezes na defesa de abordagens ou procedimentos de ensino, mostrando as distâncias entre o que se produzia como conhecimento na academia e o que se propunha como metodologia na sala de aula (MOITA LOPES, 1990), num enfrentamento claro entre uma perspectiva formalista e uma perspectiva performativa e pragmática. Essa conformação do campo da formação do professor de línguas, centrada na definição do conteúdo de ensino não se restringe a esse campo e possui uma estreita relação com os embates travados no campo educacional, pois, para FREITAS (2002),

[...] se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com

que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral[...].

Essa centralidade do debate no professor e em suas práticas de sala de aula, e o embotamento das questões socioculturais que envolvem as políticas educacionais como um todo, toma uma dimensão ainda maior na formação do professor de línguas quando a preocupação formalista de domínio do código ainda predomina na maior parte dos cursos de Letras, muitas vezes revestida por versões mais sofisticadas e elegantes do formalismo estruturalista. Esse centramento no conteúdo linguístico e nas performances pragmáticas, embora tenha tido o mérito de romper com algumas práticas excludentes e conservadoras, não conseguiu romper de forma ampla com o isolamento dos aspectos formais e abstratos na formação docente. A realidade social da escola e a complexidade discursiva dos estudantes, que deveriam ser vivenciadas pelo professor em formação, tornam-se abstratas ao seguirem separadas as dimensões linguísticas e pedagógicas, subjetivas e políticas.

Assim, entramos nos anos 2000 e, uma década depois, ainda estamos fazendo o balanço desse embate que permanece forte, pois algumas das políticas educacionais iniciadas na década de 1990 tiveram continuidade na década posterior, sendo reforçadas pela busca de parâmetros nacionais, pela elaboração de diretrizes curriculares nacionais, e de exames e provas de avaliação da aprendizagem em escala. Poucos foram os avanços na reformulação das propostas curriculares dos cursos de licenciatura¹ e menores ainda foram os esforços empreendidos pelos Estados e Municípios para a aprovação e aplicação do piso nacional para o magistério, por exemplo. A centralidade da avaliação, como reguladora das

¹ A recente intervenção do MEC e do CNE - motivada também pelas reivindicações do campo educacional por uma formação mais imersa no universo da escola - que impôs 800 horas de prática aos cursos de licenciatura não conseguiu promover um amplo debate sobre currículo e formação. Como há uma grande dificuldade de diálogo com as áreas específicas, a maioria dos colegiados de curso simplesmente incorporou esta carga horária aos já precários estágios curriculares sem discutir seu papel formativo.

ações e relações entre o governo federal e os Estados e Municípios, será ocupada nos últimos anos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica). Muitos Estados e Municípios, atentos aos parâmetros usados nos diversos mecanismos de avaliação passaram a promover reformas educacionais não porque acreditam nas metas do PNE, por exemplo, mas como forma de, primeiro, obter recursos do MEC para cumprir tais metas, e, segundo, apenas para ampliar suas fontes de recursos.

Portanto, ao condicionar o repasse de recursos “aos resultados do IDEB, o MEC estabelece uma interlocução direta com os Estados, os Municípios e com as unidades escolares” (SOUZA, 2011, p.11), abrindo as portas para um conjunto de ações destinadas a conseguir maiores montantes de recursos federais: desde a revisão de matrizes curriculares, sem um debate mais amplo sobre formação e currículo, até a imposição de políticas linguísticas específicas e sistemas de avaliação locais para avaliar a capacidade dos estudantes de responder aos exames e procedimentos de avaliação.

Essa estratégia de vinculação das ações de Estados e Municípios a planos de metas nacionais por meio de recursos não é privilégio desta década. Segundo SOUZA (2011, p. 11),

retomando a história da política educacional brasileira, percebe-se que as conexões entre avaliação, gestão e financiamento não são inéditas. Na década de 1990, no contexto de redefinição do papel do Estado na educação, a avaliação assume posição central enquanto um instrumento de regulação estatal.

É importante destacar que não estamos negando a validade das avaliações. O que nos preocupa é que não está claro como o MEC e o governo federal pretendem investir de fato nas condições de funcionamento das escolas e na melhoria do seu entorno, que interferem diretamente na avaliação do IDEB². Segundo FREITAS (2007, p. 975),

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por

² Embora haja uma grande quantidade de recursos destinados às IES para que elas invistam no aprimoramento da formação docente – ver CAPES/DEB, PIBID, PARFOR, PRODOCENCIA, Mais Educação, entre outros –, tais ações estão ainda pouco articuladas e algumas secretarias do MEC ainda patinam na definição de suas políticas. Assim, os recursos muitas vezes chegam atrasados ou sofrem restrições demasiadas, como em rubricas muito específicas, prejudicando o andamento dos projetos. Por outro lado, se o entorno das escolas não sofre mudanças significativas com investimento em infraestrutura e empregos, será difícil superar as desigualdades em algumas regiões do país.

negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem 'posar' de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje.

Compreendendo a complexidade das relações geradas pela aplicação de um índice de avaliação educacional como este, FREITAS (2007) avalia que, ao optar pelo IDEB como referência de qualidade, o MEC deveria ir além desse indicador, constituindo um sistema avaliativo mais sensível às desigualdades sociais, considerando as variáveis necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade.

Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da formação do professor

Se as políticas educacionais não têm conseguido promover a melhoria do funcionamento das escolas e da formação do professor, no campo da educação linguística essas políticas têm gerado efeitos diversos. No Estado do Paraná, por exemplo, já há sinais de retrocesso. As atuais Diretrizes Curriculares do Estado (DCEs), publicadas em 2010, definem como conteúdo estruturante das disciplinas de linguagem "o discurso como prática social" definindo-as como corresponsáveis pelo desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes da escola básica. Na contramão dessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), na atual gestão (2010 – 2014), lançou uma proposta de revisão da matriz curricular prevendo o aumento do número de aulas de Português e Matemática - de duas para cinco horas/aulas – e a diminuição da carga horária de disciplinas como Artes, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Filosofia e Sociologia. Além disso, no Ensino Médio, a proposta de matriz estabelece a criação de duas disciplinas específicas: Matemática Básica e Produção Textual. O argumento da SEED/PR para justificar tais medidas é o fato de que os estudantes não tiveram um bom desempenho em Português e Matemática – tanto no ENEM quanto nos demais exames, como Prova Brasil, PISA e SAEB. Se não soubéssemos que boa parte das motivações do governo estadual é de ordem orçamentária, poderíamos afirmar que essa justificativa é no mínimo ingênua e vai na contramão de tudo o que se tem discutido nas últimas décadas sobre gestão democrática, pluralidade, diversidade e protagonismo da comunidade escolar. Da mesma forma, a proposta caminha na contramão do debate sobre linguagem como prática social,

colocando nas mãos dos professores de Português toda a responsabilidade por produzir índices melhores de aproveitamento, desconsiderando as condições sociais e econômicas como condicionantes do processo de formação. O que fica muito claro é que os critérios orçamentários têm se sobreposto aos aspectos pedagógicos no momento de se definirem políticas educacionais e de formação de professores, o que faz com que governos federais, estaduais ou municipais demonstrem pouca disposição para discutir com as classes trabalhadoras da educação. As várias entidades³ de organização da categoria dos trabalhadores da educação têm produzido de forma consistente e sistemática muitos documentos que poderiam balizar as ações e políticas educacionais.

Portanto, um dos aspectos importantes na formação do professor de línguas numa perspectiva intercultural, passa também pela definição de políticas linguísticas e educacionais mais comprometidas com uma concepção emancipadora de educação. Numa perspectiva intercultural, opondo-se à noção de cosmopolitismo global – com sua agenda de prosperidade, privilégio e progresso, baseada no **livre mercado** –, Homi BHABHA (2011) propõe a noção de cosmopolitismo vernacular – que sugere um modelo de interação social e de forma de resistência baseados no **direito à diferença na igualdade**. Como medida para avaliar o progresso global, o cosmopolitismo vernacular necessariamente deveria levar em conta o papel protagonista das minorias nacionais, dos grupos emergentes e de migrantes cujas afiliações solidárias impõem a reconstrução do conceito tradicional de cidadania no sentido de uma expansão que deveria incorporar, para além do reconhecimento das necessidades de justiça e igualdade, uma noção de **cidadania simbólica**, diretamente relacionada com questões éticas, contrária ao relativismo cultural que promove a dominação cultural e socioeconômica. O ensino de línguas estrangeiras, como campo de disputas simbólicas, pelo confronto inevitável com a diferença - que gera diferença⁴ - e hibridização de culturas, e como espaço de socialização de signos identitários, pode favorecer a geração e ampliação dessa **cidadania simbólica**, especialmente se as culturas não forem apresentadas como a **Cultura contra as culturas** (EAGLETON, 2011), ou seja, desde que não se intensifiquem os processos de hierarquização cultural. É nesse

³ ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, ANDIFES e ANDES, CONAE entre outras.

⁴ Aqui estamos considerando a noção de que qualquer contato entre subjetividades marcadas culturalmente por um complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem modos de vida de um grupo específico (Raymond WILLIAMS), promove deslocamentos identitários, ou seja, as subjetividades e identidades refletem-se e refratam-se (BAKHTIN) mutuamente, gerando diferenças (DERRIDA, 1991, p. 43).

sentido que o ensino de LE pode favorecer uma concepção de educação emancipadora.

É preciso ressaltar, no entanto, que há várias formas de se conceber a educação intercultural e que este termo pode trazer contradições diversas. Nesse sentido, por exemplo, é importante não confundir o que estamos nomeando como uma perspectiva intercultural de formação, com a perspectiva multicultural, especialmente preconizada pelas políticas europeias de formação linguística e cultural. Segundo BHABHA (2011, p. 84)

o multiculturalismo – um termo semelhante a um cabide em que tudo é pendurado, do discurso das minorias à crítica pós-colonial, dos estudos sobre gays e lésbicas à ficção chicana – tornou-se o signo mais sobrecarregado para descrever as contingências sociais dispersas que caracterizam a *Kulturkritik* contemporânea.

Obviamente, esta flutuação de sentido não é por acaso, pois os multiculturalistas, de modo geral, estão comprometidos com a instanciamento das diferenças sociais e culturais no interior de um *socius* democrático. É nessa perspectiva que BIZARRO & FRAGA (2011, p. 60) afirmam que

as propostas de actuação apresentadas pelo Conselho da Europa (2001), que enfatizam a necessidade de a escola promover nos que a frequentam uma competência plurilingue e pluricultural, entendida como uma competência ‘complexa mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos’, só assim sendo capaz de dar uma resposta de qualidade aos desafios da mobilidade e do diálogo entre culturas que a Europa de hoje lhe faz.

Embora as autoras tentem advertir que distinguirão “neste trabalho, os conceitos de ‘intercultural’ e ‘multicultural’, fazendo-os corresponder, respectivamente, ao que é relativo ao diálogo interculturais e ao que se refere à justaposição de culturas”, e essa postura seja um avanço na abordagem da relação língua e cultura⁵, é preciso compreender

⁵ As autoras esclarecem que, segundo orientações do Conselho e de seus teóricos, “Esta competência plurilingue assume-se como distinta da chamada competência de comunicação, actualmente posta em causa no ensino e na aprendizagem de uma LVE (Língua Viva Estrangeira) nas nossas escolas, face à desmotivação e ao desinteresse do aprendente – incapaz de adquirir, em contexto formal de aprendizagem, uma verdadeira competência de comunicação (CC) em LVE –, bem como à secundarização da cultura e da língua maternas para que a CC remete, no intuito (jamais satisfeito) de se pretender que o aluno se assemelhe a um falante nativo e por ele seja aceite como tal. [...]” (BIZARRO & FRAGA (2011, p. 62). Assim, “Pensar uma Didáctica da Interculturalidade a promover nas instâncias diversas de formação inicial e permanente de professores é assumir que a aprendizagem das línguas estrangeiras, no século XXI, exige que a formação de professores

uma diferença fundamental, ainda que sutil para muitos. A perspectiva defendida pelo Conselho e pelas autoras aqui citadas parece permanecer como refém de uma compreensão de língua como código (essa referência aparece nas notas de rodapé) e de cultura como um todo que se basta a si mesmo, ou seja, são reféns da ideia de cultura como bloco, embora façam muitos esforços em negar essa perspectiva. Portanto, ainda que façam referência à ideia de heterogeneidade interna, na relação intercultural elas não apresentam as culturas como objetos móveis, construídos historicamente e permeáveis entre si. Por isso, para as autoras, não é desejável que “o sistema educativo tente que o aluno substitua a cultura em que está imerso pela cultura dominante da escola ou leve os alunos a privilegiarem esta cultura, incentivando-os a guardar para a esfera privada o orgulho pela cultura outra de que são oriundos”. Para elas, a relação possível é a do respeito pela diferença, como se fosse possível evitar os deslocamentos identitários. Acreditam as autoras que

Ao conhecermos outros modos de categorizar a realidade, ficamos a saber que a forma de categorização própria da nossa cultura não é universalmente válida, que ela é apenas a forma de o fazer na cultura em que estamos inseridos, pois há outras igualmente legítimas e operativas. Assim se desenvolverá a compreensão mútua – máxima fulcral de todo o processo educativo –, através da percepção das semelhanças e das diferenças.[...] (BIZARRO & FRAGA (2011, p. 64).

E é nesse sentido que

o docente de hoje precisa de promover uma educação que seja intercultural [...]em que a relação de troca recíproca entre as diferentes culturas copresentes na escola seja uma realidade, em que o desenvolvimento cultural se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, de não confundir, de não fazer amálgamas, de não misturar [...] (BIZARRO & FRAGA (2011, p. 63).

Partindo da perspectiva de hibridismo ⁶, conforme desenvolvido por BHABHA, não

capacite os formandos para compreenderem a sua própria cultura e as outras culturas (europeias e não europeias). Trata-se de uma formação que, como pensamos ter ficado claro no ponto três, deverá ser perspectivada de maneira diferente da que se pratica, habitualmente, na qual o centro nevrálgico continua a ser a estrutura da língua.[...]” (BIZARRO & FRAGA (2011, p. 64).

⁶ O hibridismo em BHABHA pode ser compreendido “como [uma] forma de significação que desarticula a lógica dos binarismos e seus efeitos homogeneizadores presentes em qualquer reivindicação essencialista de limites ou de pureza de identidades culturais [...] ; o hibridismo, portanto, produz uma forma de “conhecimento e compreensão sobre trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares de cultura, que são também lugares de transformação social” (SCHMIDT, 2011, p. 24).

podemos deixar de evidenciar o quanto a perspectiva intercultural das autoras é confusa e parece estar muito mais próximo do que o autor chama de multiculturalismo (e de suas crenças no racionalismo e na noção de progresso, elementos fundamentais do modernismo), distante daquilo que estamos defendendo como uma perspectiva intercultural.

Considerando como central o problema da relação entre língua e cultura, entre o verbal e o não-verbal, percebemos um movimento importante na constituição dos campos de estudos linguísticos, especialmente da linguística aplicada (LA) em romper fronteiras disciplinares para olhar a linguagem em sua complexidade. Para PENNYCOOK (2008, p. 83), a LA precisa sair de seu mundo logocêntrico para reconhecer que essa tomada de posição que “ênfatiza demais o discurso deixa de considerar os modos pelos quais a ordem social não é somente linguagem, textualidade e semiose, mas é também corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcada pelas diferenças sexuais, raciais e outras”.

Numa perspectiva semelhante, KUMARADIVELU (2008, p. 139) defende que a LA deve assumir seu caráter intercultural, interlinguístico e interdisciplinar. Para o autor, a LA resiste aos questionamentos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, por ter surgido num momento de ascensão do estruturalismo, que era fortemente marcado por uma perspectiva positivista e modernista de ciência. Assim, a LA

Investiga o uso da linguagem de modo descontextualizado e descorporeificado. Mesmo quando contextualiza o uso da linguagem, o faz com o fim de oferecer um regime de verdade alternativo. Mesmo quando explora o planejamento linguístico, evita a questão da ideologia linguística. Mesmo quando trata da questão referente à linguagem e à sociedade, não focaliza as questões relativas à desigualdade social e a poder. Em resumo, a LA modernista se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural (KUMARADIVELU (2008, p. 140).

Se considerarmos que a pesquisa em LA fornece boa parte das reflexões sobre as interações em sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem de línguas, essa mudança deve trazer saldos positivos para a formação do professor no sentido de deslocar o eixo da reflexão dos aspectos linguísticos para as relações entre língua, sujeito e sociedade. Como já dissemos, um dos maiores problemas da formação do professor de línguas é o fato de permanecer centrada em torno de uma formação linguística voltada

para o domínio da língua – como código ou conjunto de performances linguísticas – e não privilegia a reflexão sobre o seu significado social e sua relação com a cultura, pois, compreendida na sua dimensão teórica, é vista por alunos e professores como um “[...] acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” (LIMA, 2008, p. 156). Essa perspectiva se mantém embora a noção de educação linguística tenha incorporado aspectos importantes da reflexão sociohistórica, entendendo-a como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO & RANGEL, 2005, p. 63)

Uma das evidências da efetividade dessa incorporação nas práticas formativas é o fato de se avaliar, quase sempre, que os cursos de Letras não formam sujeitos capazes de desempenhar satisfatoriamente seus papéis como interlocutores em LE. Embora tenhamos que concordar que, sem tornar-se um sujeito discursivo capaz de entrar na rede de interlocuções de uma LE, o professor terá muita dificuldade de engajar seus alunos nessas mesmas práticas discursivas, não podemos deixar de pontuar que essas considerações se dão de um ponto de vista, em geral, muito superficial e formalista. Ou seja, considera-se que, primeiro o sujeito deve dominar a língua, para depois tornar-se interlocutor, além do fato de que não leva em conta **para quê** se ensina uma LE na escola básica, **para quem** e com **que objetivos**. As respostas a estas questões passam pela definição de políticas educacionais e linguísticas consistentes e respaldadas por ações que garantam sua implementação efetiva. No entanto, no Brasil, as políticas educacionais das últimas décadas, como vimos, centram seus esforços no aspecto avaliativo do sistema educacional, como forma de responder aos órgãos reguladores e financeiros.

Por outro lado, a ausência de um debate amplo sobre políticas linguísticas com a comunidade acadêmica e a sociedade civil tem gerado dificuldades de interpretação de leis

como a Lei 11.161/05. Ao não incorporar no debate a comunidade acadêmica e escolar, o governo brasileiro tornou-se refém da política expansionista espanhola, impulsionada pelas políticas de fortalecimento dos países da **zona do euro**. Consequentemente, a ausência de um debate qualificado para a definição de uma política linguística consistente, que reflita os anseios da sociedade brasileira - tanto para o ensino de Português como língua materna, como para as línguas estrangeiras - levou à assimilação de objetivos definidos por políticas externas⁷ de expansão cultural e linguística. Sem uma política cultural definida e articulada com países da região do Mercosul e da América Latina, ficamos reféns das políticas linguísticas e culturais europeias, que coloca o Brasil no centro dos projetos de expansão linguística e econômica da Espanha (VILLA & DEL VALLE, 2005). As políticas de expansão econômica da Espanha nos países emergentes, especialmente o Brasil, vêm acompanhadas de uma forte presença do capital espanhol na economia brasileira. Os bancos espanhóis financiam desde a compra de moradias pela classe média a bolsas de estudos para estudantes universitários.

Um dos elementos fundamentais da presença dessa política externa no Brasil está no campo da produção bibliográfica, especialmente na publicação e venda de materiais didáticos – produzidos e publicados por editoras estrangeiras ou chancelados pelos modelos metodológicos por elas preconizados. Estes livros são usados nas escolas e nas universidades sem nenhuma avaliação criteriosa a não ser por trazerem como marca a orientação metodológica hegemônica no mundo ocidental, fundamentada no Marco Comum Europeu (criado na década de 1970 e constantemente reelaborado por um grupo de especialistas). Embora não passe despercebida, aos professores, a inadequação destes materiais didáticos à realidade educacional brasileira, mesmo quando usados em escolas de idiomas privadas, o estatuto de autoridade conferido ao modelo comunicativo de ensino de línguas difundido pela política multicultural de consolidação da Comunidade Europeia permanece inabalado. Segundo BOURDIEU (apud KUMARADIVELU, 2008, p. 141), “o que cria o poder das palavras e dos *slogans*, um poder capaz de manter ou subverter a ordem social, é a crença na legitimidade das palavras daqueles que as enunciam”. Isso porque

7 Segundo VILLA & Del VALLE (2005), a expansão linguística de certos idiomas (inglês, espanhol, francês e português) pode ser pensada a partir das relações entre políticas linguísticas e relações internacionais, especialmente econômicas e de circulação de capital.

a homogeneidade dos *habitus* que se observa nos limites de uma classe de condições de existência e de condicionamentos sociais é o que faz com que as práticas e as obras sejam imediatamente inteligíveis e previsíveis, percebidas, portanto, como evidentes e óbvias: o *habitus* permite a economia da intenção, não somente na produção, mas também na decifração das práticas e das obras. (BOURDIEU, 2011, p. 96)

É a partir dessa compreensão do *habitus*⁸ que devemos analisar, como parte do mesmo projeto expansionista espanhol, como forma de garantir sua hegemonia e efetividade, as políticas de apoio à formação de professores definidas em convênios firmados pelo governo brasileiro com a Espanha e com governos dos países hispano-americanos mediados pelas ações do Instituto Cervantes, principal órgão de organização e difusão desse modelo no mundo. Desta forma, perguntar **para quê se ensina língua estrangeira, a quem, com qual objetivo** são questionamentos que inevitavelmente estão vinculados a uma reflexão sobre as concepções de linguagem e sociedade, que envolve questões mais amplas como identidade, emancipação e formação da cidadania. Não podemos aceitar ingenuamente que se tratam apenas de relações comerciais, reguladas pelo mercado financeiro, entendendo que estas relações nunca são desinteressadas.

Acreditamos, portanto, que é preciso discutir as relações entre linguagem e sociedade e, conseqüentemente, sobre o fato de que as concepções de linguagem e de sociedade são objetos de cultura, engendrados no interior de uma intensa **guerra de discursos** (CASTRO & PIKANÇO, 2008; PIKANÇO, 2009; MAGALHÃES, 2002). Segundo MAGALHÃES (2002, p. 44), é muito frequente que professores demonstrem não ter clareza sobre as razões de suas escolhas no ensino de línguas. Buscando referendar suas reflexões nas contribuições de PENNYCOOK (1998), a autora salienta que

o ensino de línguas estrangeiras vem sendo embasado em uma concepção apolítica e a-histórica de linguagem, entendida como um sistema para *transmissão de mensagem ou para fazer coisas com as palavras em lugar de um sistema de significação de ideias que desempenham um papel central no modo como significamos o mundo e nós mesmos.*

Para os autores do Círculo de Bakhtin, a língua(gem) viva da comunicação real, concreta, só pode ser compreendida no interior das interações socioverbais, pois

⁸ Estamos compreendendo a noção de *habitus* como uma categoria teórica que poderia manter proximidades e distanciamentos em relação àquilo que Foucault define como *formação discursiva*, e que também poderia ser pensada, mantidas as especificidades de cada uma, como algo comparável à noção de *vozes sociais* do Círculo de Bakhtin.

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de 'natural' no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois 'homo sapiens' quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos organizados formem um grupo (uma unidade social) só assim o sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p.35)

Dessa forma, para os autores do Círculo de Bakhtin, não é possível falar de alteridade e de interculturalidade – termos caros, hoje, na metodologia de ensino de língua estrangeira – sem analisarmos a maneira de abordarmos o fenômeno linguístico. É por isso que na formação de professores não é possível, para nós, prescindir de uma reflexão e uma prática que contemplem uma concepção de sujeito como ser de linguagem.

Ao discutir a relação do verbal com o não-verbal, em **Discurso da vida discurso na poesia**, VOLOSHINOV⁹ nos mostra o quanto nossas crenças positivistas e formalistas, marcadas pelo idealismo logocêntrico, que geraram a concepção de comunicação mais difundida na nossa cultura, comete o mesmo erro inicial dos filólogos alexandrinos ao abstrair a linguagem das condições de sua produção. Ao colocar o não-verbal como cenário e não como condição de existência da comunicação verbal, os estruturalistas separam língua e cultura, linguagem e sociedade. Contrário a essa separação, VOLOSHINOV afirma que o verbal e o não-verbal formam uma unidade que não pode ser desfeita sem perder sua significação, restando ao material verbal o sentido reificado da palavra dicionarizada. A parte *presumida* e a parte dita em palavras/signos verbais formam um todo pleno de significação capaz de provocar nos interlocutores a **atitude responsiva ativa** de que nos fala Bakhtin no seu texto sobre os gêneros do discurso.

Da mesma forma, para FOUCAULT (2005, p. 73), a língua — no sentido saussuriano — “é um conjunto de estruturas, mas os discursos são unidades de funcionamento, e a análise da linguagem em sua totalidade não pode deixar de fazer face a essa exigência essencial”. Reconhecendo na língua um sistema de construção de enunciados possíveis, FOUCAULT (2002, p. 98) mostra que “não se requer uma construção linguística para formar um enunciado[...]; mas não basta tampouco qualquer realização material de elementos

⁹ Estamos usando aqui a versão de VOLOSHINOV, V. N. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

linguísticos, ou qualquer emergência de signos no tempo e no espaço, para que um enunciado apareça e passe a existir”.

A dificuldade de muitos professores de línguas de compreender qual é de fato a relação entre língua e cultura, faz com que muitos ainda sejam reféns da ideia de que a cultura é um conjunto de costumes e que a língua é a forma como estes costumes podem ser expressos de maneira verbal. Ou seja, ainda somos reféns de alguma maneira da noção de linguagem como expressão do pensamento, como se este preexistisse no sujeito à espera da linguagem para entrar na rede de comunicação. Para o Círculo de BAKHTIN, os sujeitos envolvidos na interação, não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos socialmente organizados e marcados por profunda e tensa heterogeneidade. Portanto,

na composição de quase todo o enunciado do homem social — desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas, outras) [—] existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta (BAKHTIN, 1998, p. 153).

Não basta, portanto, fazer um exercício racional sobre concepções de linguagem, se não incorporarmos, nos cursos de Letras, práticas e procedimentos metodológicos que possam **desnaturalizar** a concepção formalista de linguagem que se mantém arraigada à nossa cultura (FARACO, 1997). Segundo MAGALHÃES(2002), várias pesquisas têm mostrado que,

apesar de dominar o conhecimento formal, teórico do conteúdo a ser ensinado e de novas maneiras de organizar as práticas discursivas da sala de aula, a implementação de mudanças se revelou difícil, uma vez que envolviam a transformação de modos de participação (GÓES, 1994), embasados em representações e valores sedimentados não só por professores, mas também por pais, alunos, donos de escolas, coordenadores e diretores.

Portanto é fundamental que o professor de E/LE compreenda que uma abordagem ou metodologia (com a qual o aluno aprende e com a qual, como professor, ensina) carrega consigo não somente um conjunto de procedimentos e formas de ensinar, mas também

pressupostos epistemológicos e filosóficos sobre a língua/linguagem como fenômeno social.

Por uma formação dialógica para uma atuação efetivamente intercultural

Para CONSOLO (2003) podemos identificar duas posturas na formação de professores no Brasil: a do **professor-técnico** e a da formação para a reflexão, ou seja, do dito **professor reflexivo**. A primeira é considerada pelo autor e por outros pesquisadores como o perfil hegemônico do professor de línguas, contraposto ao perfil reflexivo, minoritário e pouco explorado. Essa análise coloca em discussão a contradição entre a chamada expectativa do mercado de trabalho, que exige um profissional com pleno domínio da língua (como aparato formal) e da metodologia (como um conjunto de técnicas de ensino), e a expectativa do mundo acadêmico que, em tese, propõe o contrário, ou seja, um profissional com identidade própria e que, além de dominar os aparatos técnicos seja capaz de produzir conhecimento sobre linguagem e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Essa dicotomia, entre um professor tecnicamente bem preparado e um professor com autonomia para fazer escolhas é o que vimos discutindo desde o início deste trabalho, inclusive por acreditarmos que a **autonomia** nunca é plena, especialmente se pensamos o sujeito como refém do *habitus* de classe (BOURDIEU), das **formações discursivas** (FOUCAULT) ou das **vozes sociais** (BAKHTIN) que circulam na sociedade. No entanto, acreditamos, da mesma forma, que se questionarmos a vontade de verdade de alguns discursos (*habitus*, **vozes sociais**), conseguimos abrir pequenas fendas, brechas para o **interdiscurso**, para as contradições e para as aparições de outras regularidades discursivas, ou seja, para o **contra-discurso**.

Assim, acreditamos que é preciso valorizar as práticas discursivas que desloquem o sujeito de seu eixo identitário também na formação de professores. Para isso é preciso garantir que os sujeitos, sejam eles alunos e/ou futuros professores, sejam colocados em processo de interação intensa com interlocutores diversos na língua que estão estudando. É preciso que se sintam instados a dar respostas a vários desses interlocutores para que entrem efetivamente na rede discursiva. Para tanto, é importante que os currículos das licenciaturas em línguas estrangeiras, especialmente as de formação de professores de

espanhol, incorporem cada vez mais práticas menos artificiais de contato com a língua/cultura. Isso exige que tenhamos que abrir mão de procedimentos de controle das performances de sala de aula, como no ensino pautado em scripts pré-formatados de interação do modelo comunicativo. Acreditamos que, para além das aulas de literatura e da leitura instrumental de textos, é necessário incluir atividades (e não necessariamente aulas) em que os estudantes sejam formados e informados para interagir com a comunidade de falantes do idioma, com seus temas próprios, com seus dilemas sociais, políticos e culturais. As práticas de interação são fundamentais no processo de inserção do estudante nas redes discursivas em que o idioma se materializa. Para isso, além dos conteúdos fundamentais da educação linguística, preconizamos uma prática efetiva de interação socioverbal para além das performances pré-formatadas, pois aprendemos a usar os recursos da língua ao mesmo tempo que aprendemos a formatar nossos dizeres em **tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2000; PICANÇO, 2002).

No ensino de línguas numa perspectiva intercultural não podemos prescindir do uso dos mais variados recursos para promover essa **interação real, concreta** dos estudantes com interlocutores reais. Acreditamos que os cursos de licenciatura em espanhol podem diminuir a carga horária das aulas **em que o estudante é informado sobre como a língua funciona**, sejam elas de metalinguagem ou de orientação comunicativa, e incorporar práticas concretas de interação sociocultural, como, por exemplo, ler e discutir os temas abordados em periódicos, assistir e discutir telejornais, filmes, telenovelas, programas de análise política ou mesmos os de auditório, incorporar o uso de webcolaboração entre estudantes de diferentes universidades ou a incorporação da mobilidade estudantil como atividade curricular. Acreditamos que assim poderíamos compreender e interagir com o repertório linguístico e discursivo das diversas comunidades hispano-falantes.

Da mesma forma, acreditamos ser fundamental que os futuros professores conheçam os repertórios discursivos de seus futuros alunos. Para isso será necessário que saibam quem são, para compreender também quem são os milhares de jovens que ficam fora da escola todos os anos. É preciso que nossos estudantes saibam (e não apenas *escutem alguém lhes dizer*) qual é o perfil do aluno da escola básica. Segundo dados do PNAD/IBGE de 2011, a população brasileira hoje é de 195,2 milhões. Da população economicamente ativa, apenas 46% possui Ensino Médio completo e 12,5% possui Ensino Superior. Os que possuem Ensino Fundamental incompleto somam 25,5%.

Outro dado relevante é que de 2009 para 2011, a posse de bens duráveis com maior crescimento foi a do microcomputador com acesso à internet (39,8%). A posse do microcomputador cresceu 29,7% ; e de telefone celular cresceu 26,6%. O único bem com redução foi o rádio (-0,6%). Na população de 10 anos ou mais de idade, ou seja, aquela que potencialmente estaria nas nossas salas de aula, já somam 69,1% os que possuem telefone celular de uso pessoal. No Centro-Oeste, esse percentual chegou a 78,7%. O maior percentual de pessoas com celular estava no grupo etário de 25 a 29 anos (83,1%) e o menor no grupo de 10 a 14 anos (41,9%). Em 2011, 77,7 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade declararam ter usado a internet no período de referência de três meses anteriores à data da entrevista, um aumento de 14,7% em relação a 2009. Isso é muito significativo quando consideramos que 30% da população brasileira está numa faixa de idade abaixo dos 15 anos. Na educação básica, por exemplo, estão mais de 70 milhões de jovens estudantes. Destes, entre aqueles que possuem de 15 a 19 anos [18 milhões], cerca de 25% [quatro milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino em 2011. Mais de 50% dos jovens não estão no Ensino médio e 25% não estão em escola alguma. Cerca de 400 mil jovens apenas (dos cerca de 70 milhões de jovens brasileiros) ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram o ensino técnico. Cerca de 85% desses alunos vive na zona urbana, onde a taxa de analfabetismo beira ainda os 8,5%.

Além de dados como estes, que devem ser problematizados nos cursos de licenciatura, é preciso que os estudantes e nós, formadores, mergulhemos no universo da escola para conhecer este aluno. É fundamental conhecer e compreender seus gostos, suas preferências, suas trajetórias de vida, seus repertórios discursivos para que possamos interagir com eles e não apenas ensinar-lhes o conteúdo linguístico. Para isso, precisamos ter parceiros na escola, ou seja, precisamos incorporar o professor da escola básica como co-formador, pois é ele que irá proporcionar ao estudante de licenciatura este contato com esse universo. E é preciso que este professor compartilhe sua perspectiva com os professores da academia, ou seja, para que o processo seja produtivo ele necessariamente deve ser dialógico¹⁰. Nossos estágios curriculares, portanto, precisam urgentemente ser repensados nesse sentido. Alguns programas, como o PIBID (Programa de Bolsas de iniciação à Docência), por exemplo, possuem potencial para criar esse ambiente dialógico

¹⁰ No sentido bakhtiniano, de trocas simbólicas e de interlocução permanente, e não no sentido da busca do consenso.

de formação. No entanto, o PIBID hoje atinge apenas 0,5% dos estudantes universitários. Longe de ser a salvação das licenciaturas, como muitos acreditam, o PIBID pode ser um catalizador de mudanças. Isso porque o PIBID insere o estudante no contexto da escola e torna o professor da escola co-formador, sendo co-responsável pela permanência do estudante de licenciatura na instituição escolar. Da mesma forma, o PIBID amplia a participação dos docentes da IES na formação docente quando incorpora docentes das áreas específicas na coordenação dos projetos. Da mesma forma, o PIBID proporciona maior projeção institucional ao debate sobre a formação docente no âmbito das IES quando coloca o estudante em contato com a produção acadêmica e quando coloca a formação para a docência no mesmo (ou quase o mesmo) patamar de visibilidade acadêmica que a pesquisa e a extensão. O tema da licenciatura, portanto, passa a fazer parte do cotidiano da IES: na semana de Letras/UFPR deste ano, por exemplo, a docência foi o eixo temático mais procurado para apresentação de trabalhos. Os cursos de Letras sempre tiveram uma estreita relação com a docência, mas há muito tempo ela não recebia tanta visibilidade. Essa projeção também amplia a articulação com os cursos de pós graduação, não apenas como objeto de estudo, mas quando egressos do PIBID (estudantes e professores supervisores) entram em cursos de mestrado e doutorado e tornam-se pesquisadores do campo educacional.

Outro aspecto que nos parece extremamente relevante, mas que não vamos abordar aqui de forma aprofundada, é o debate sobre o papel formativo da LE na escola básica, ou seja, o debate sobre a finalidade de estudo de uma LE no Ensino Fundamental e Médio (PICANÇO, 2011). Não podemos aceitar, e muito menos incorporar na escola básica, as justificativas de mercado sob o risco de transformar o ensino de LE num ambiente de exclusão material e simbólica ainda maior para os nossos jovens. Há um discurso hegemônico que diz que quem não domina uma LE (especialmente a língua inglesa) está condenado à marginalidade do mercado de trabalho e da realização pessoal. Esse regime de verdade, assim como todo discurso, cria mecanismos de diferenciação, preconceito e exclusão cada vez mais frequentes e socialmente justificados e aceitos. No entanto, todo mundo tem que falar uma língua estrangeira? Corporativamente poderíamos dizer que sim, como forma de garantir nossos empregos. No entanto, os objetivos mercadológicos são distintos dos objetivos formativos da escola, que deveriam colocar o foco na experiência dos sujeitos envolvidos no processo de interação socioverbal e em aspectos socio-culturais.

Muitas reportagens de jornal e de revistas se baseiam em fontes formadas por empresas de recursos humanos ou mesmo na própria mídia brasileira (jornais e revistas, impressos ou on-line) para apontar razões para o estudo do idioma. As investigações apontadas como fontes de dados para a análise da questão são pesquisas que comparam as condições de empregabilidade e salários dos que estão no mercado de trabalho. Muitas delas fazem dos classificados de jornal suas fontes mais confiáveis, o que não passaria no crivo de uma pesquisa academicamente fundamentada em processos metodológicos de levantamento, filtro e análise de dados. O fato é que o ensino de línguas movimenta muito dinheiro e somente o ensino de língua inglesa movimenta anualmente mais de 9 bilhões de dólares no mundo. Assim, esse é de fato um ambiente de disputa e a língua e seu ensino são objetos de desejo de um mercado cada vez mais competitivo e que não abrirá mão de seu espaço na expansão do capital.

Com essas reflexões esperamos poder contribuir com o debate sobre o ensino de LE numa perspectiva efetivamente intercultural. Esperamos poder superar o centramento da educação linguística no conteúdo formal e o isolamento dos aspectos formativos da realidade social da escola e da complexidade discursiva dos estudantes, superando também a dicotomia entre as dimensões linguísticas e pedagógicas, subjetivas e políticas.

Como muitos estão de fora, é preciso fazer com que os que estão dentro das nossas escolas sejam efetivamente formados numa perspectiva de educação emancipadora, para que conquistem, apesar de todas as adversidades, sua cidadania material e simbólica.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. Organização de Eduardo F. Coutinho e tradução de Teresa Dias Carneiro.

BAGNO, M. & RAGEL, E. O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M.M./VOLOSHINOV/V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1998.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro, RJ: Forense

Universitária, 1997.

BIZARRO, R. & FRAGA, F. **Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural**: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>> Acesso em: novembro de 2011.

BOURDIEU, P. O Senso Prático. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. Tradução Odacir L. Coradini.

CASTRO, G. de & PICANÇO, Deise C. L. . **Dos parques resultados da Educação Linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem**. In: Schmidt; Garcia; Horn. (Org.). Diálogos e perspectivas de Investigação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 1, p. 49-61.

CONSOLO, D. A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. FREITAS, Alice Cunha de, CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (orgs). IN: **Língua e Literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAGURI, J. P. & TONELLI, J. R. A. **Alguns aspectos teóricos e políticos sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira**. Maringá PR, Anais. Disponível em < www.cielli.com.br/downloads/513.pdf> Acesso em: novembro de 2011.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: _____. **Margens da Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as idéias lingüística do Círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In; **Educ. Soc..Campinas**, v. 28, n. 100, Oct. 2007 .

FOUCAULT, M. **A arqueologia da saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 4ª edição.

_____. **Sobre as maneiras de escrever a história**. In.: MOTTA, M.B. (Org.) Michel Foucault. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. (Coleção Ditos & Escritos II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (62-81)

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística aplicada na era da globalização**. IN: LOPES, Luiz Paulo Moita. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, E. F. de. **A didática na perspectiva intercultural e a formação inicial de professores**. pp. 155-171. IN: EGGERTET, Edla (organizadora). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Livro 1. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. **Trajetórias na formação de professores de língua**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

PENNYCOOK, A. Incommensurable discourses? **Applied Linguistics**, Vol. 15., No. 2, Oxford University Press, 1994.

_____. **Uma linguística aplicada transgressiva**. IN: LOPES, Luiz Paulo Moita. Por uma linguística aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PICANÇO, Deise C. L. . **Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças**. In: Juliana Reichert Assunção Tonelli; Jonathas de Paula Chaguri. (Org.). Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco. 1a.ed. Curitiba: Appris, 2011, v. 1, p. 183-203.

_____. **Cenas e Cenários de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira na Mídia e na Literatura**. In: Picanço, D C. L. & Castro, G.. (Orgs.). Educação, mídia e sociedade: alguns ensaios discursivos. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2011, v. 1, p. 187-208.

_____. **Aspectos discursivos da formação subjetiva em língua estrangeira: a mídia em questão**. In: 17 COLE, 2009, Campinas. Anais do 17 Congresso de Leitura do Brasil. Campinas : ALB, 2009.

_____. **História, memória e ensino de espanhol(1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais..** 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003. v. 1. 207 p.

MOITA LOPES, L. P. Fotografia da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras modernas no Brasil. **DELTA**. São Paulo: EDUC, 1990, nº Especial , vol. 15, p 385- 417.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **O pensamento-compromisso de Homi Bhabha**: notas para uma introdução. IN: BHABHA, Homi. O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos de Homi Bahbha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. Organização de Eduardo F. Coutinho e tradução de Teresa Dias Carneiro.

SOUZA, Vilma Aparecida de . **Marxismo, Educação e Estado**: As Políticas Educacionais da América Latina no contexto das mutações do papel do Estado nos anos 1990/2000. Anais do V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis:UFSC, 2011.

DEL VALLE, José & VILLA, Laura. **Lengua, naciones y multinacionales**: las políticas de promoción del español en Brasil. 2005. [Disponível em http://www.abralin.org/revista/RV4N1_2/RV4N1_2_art7.pdf. Acesso em: novembro de 2011.

¹ **Deise Cristina DE LIMA PIKANÇO, Dra.**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Setor de Educação – Departamento de Teoria e Prática de Ensino

deisepicanco@gmail.com