

Dossiê: INCLUSÃO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS
PARA MINORIAS: O PAPEL DAS PESQUISAS
NA ÁREA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ISSN: 1981-4755

Vol. 13 nº 24

1º Sem. 2012

p. 35- 66

**DIVERSIDADE, ENSINO E
LINGUAGEM: QUE DESAFIOS E
COMPROMISSOS AGUARDAM O
PROFISSIONAL DE LETRAS
CONTEMPORÂNEO?**

DIVERSITY, TEACHING AND LANGUAGE:
WHAT CHALLENGES AND COMMITMENTS
WILL THE CONTEMPORARY LANGUAGE
PROFESSIONAL FACE?

Sávio SIQUEIRA¹
DLG-UFBA

A única maneira de sermos puros é sermos híbridos. A verdade é que só seremos um se formos muitos. E só seremos felizes se abraçarmos identidades plurais, capazes de reinventarem e se misturarem em imprevisíveis simbioses e combinações (COUTO, 2009, p.20-21).

¹ Doutor em Letras e Linguística (UFBA), professor Adjunto do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do ILUFBA.

RESUMO: Em linhas gerais, podemos conceituar diversidade como a expressão de opostos (BARROS, 2008). Apesar de o atual processo de globalização preconizar homogeneização de vários tipos e nas mais diversas áreas, o suposto 'mundo plano' jamais poderá expressar o todo sem considerar as partes. Nesse contexto de diferentes formas de se estar no mundo, a aprendizagem de línguas é condição fundamental para a educação para a cidadania, é a chave para se conhecer outros povos (BYRAM, 2006). Sendo assim, os processos educacionais têm passado por mudanças significativas, suscitando, dentre outras coisas, posturas condizentes com a nova ordem mundial, onde a preparação de aprendizes para exercerem seus direitos em nível global e se apoderarem de mecanismos que garantam sua cidadania intercultural vem, cada vez mais, conquistando espaço. A educação linguística não foge à regra. Nas suas hostes, começam a ser demandados discursos e práticas pedagógicas que levem em consideração o caráter sociopolítico de todo processo educacional. Isto é, uma educação linguística acima de tudo igualitária, que preze pela diversidade e privilegie a inclusão ampla e irrestrita, abrindo espaço, principalmente, para aprendizes oriundos de classes menos abastadas e de grupos historicamente marginalizados. Tomando a questão da diversidade humana como pano de fundo, o artigo pretende discutir o papel do profissional de Letras contemporâneo, chamando a atenção para os desafios e compromissos que o aguardam em diferentes níveis e para a posição central que este ocupa no momento crucial da sociedade global em que se luta pela (re)construção histórica, cultural e social de nossas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Ensino; Linguagem; Profissional de Letras.

ABSTRACT: In general, diversity can be conceptualized as the expression of opposites (BARROS, 2008). Despite the homogenization of several kinds and in the various areas promoted by the current process of globalization, the so-called 'flat world' will never be able to express the whole without considering the parts. In such a context of different ways of being in the world, language learning is a crucial condition for citizenship education, it is the key to get to know other people (BYRAM, 2006). Because of that, educational processes have been going through significant changes, fostering, among other things, postures aligned with the new world order, where the preparation of learners to able to exercise their rights at a global level and take advantage of mechanisms which guarantee their intercultural citizenship, has continually gaining ground. Linguistic education has been taking a similar path. In its scope, discourses and pedagogical practices which take into consideration the sociopolitical character of any educational process start to be required. In other words, it has been demanded an egalitarian

linguistic education which, above all, struggles for diversity and is able to guarantee total inclusion, creating ample opportunities, especially for those learners who come from less privileged classes and historically marginalized groups. Having human diversity in the background, the article aims to discuss the role of the contemporary language teaching professional, highlighting the challenges and commitments which await them at different levels, and the central position this professional occupies at this crucial moment of the global society in which we fight for the historical, cultural and social (re)construction of our differences.

KEY WORDS: Diversity; Teaching; Language; Language teaching professional.

INTRODUÇÃO

Vivemos em mundo cada vez mais marcado por forças globalizantes e globalizadas que, através dos meios de comunicação, tentam criar uma sociedade homogênea, desafiando, com ou sem resistência, a condição salutar de sermos diferentes nas mais diversas áreas. De acordo com Barros (2008, p. 17), diversidade pode ser conceituada como “a expressão de opostos” e, por isso, complementa o autor, “é evidente a necessidade de uma educação para diversidade, entendida menos como uma atitude de respeito passivo e mais como uma forma de estar no mundo” (BARROS, 2008, p. 22). Nesse cenário, é cada vez mais comum a tentativa de se associar a ideia de um ‘mundo plano’ ao apagamento de identidades, deixando-se emergir a possibilidade de, em prol de uma sociedade global, única, unificada, considerarmos o todo em detrimento das partes.

Não precisamos de muito esforço, seja intelectual e emocional, para concluirmos que tal intento, em algum momento, poderá ser alcançado, caso não privilegiemos processos educacionais que se pautem pela proteção e promoção da nossa diversidade, nas mais diversas áreas e nos mais variados níveis, embora, como argumenta Woodward (2000, p. 29), “as crises globais de identidade têm a ver com

aquilo que Ernesto Laclau chamou de *deslocamento*". Ou seja, nas sociedades modernas, houve um deslocamento dos centros e elas passaram a ser desprovidas de qualquer núcleo ou centro específico que produza identidades fixas, mas sim uma pluralidade de centros (LACLAU, 1990; WOOWDARD, 2011). Sob tal perspectiva, potencialmente, a marcação da diferença se consolida e a diversidade global segue fortalecida.

Dentre os inúmeros campos do saber que têm como princípio norteador o compromisso com a diversidade humana e as suas manifestações, fomentando o conhecimento e a tolerância para com o diferente, o ensino de línguas, materna ou estrangeira (LM/LE), é um daqueles que detêm maior capacidade de reação e promoção de uma tomada de consciência intercultural crítica, uma vez que, dominar línguas (não apenas aquelas de grande prestígio internacional), interagir com outros povos e outras culturas, é condição fundamental para a educação para a cidadania. Como aponta Couto (2009, p. 21), só poderemos "sentir prazer se criarmos um universo de diferença num mundo em que o futuro se está já a [falar] e escrever apenas em inglês".

Seguindo essa linha de pensamento, Moita Lopes (2003), ancorado em Milton Santos (2000), afirma que "a educação linguística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social hoje em dia" (MOITA LOPES, 2003, p. 33), já que habitamos "um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso" (SANTOS, 2000, p. 74). Sendo assim, dependendo de quem detém e manipula os mecanismos de poder, emerge o risco do discurso único, ou como prefere a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche (2008), o perigo da história única, tornando as massas mais facilmente impressionáveis, manipuláveis, fazendo-as acreditar em uma verdade soberana, mantendo-as, conseqüentemente, cada vez mais vulneráveis em face de uma versão unilateral da história (MOITA LOPES, 2003; ADICHIE, 2008).

Diferentemente das interpretações passadas que não atribuíam à linguagem papel tão significativo, na pós-modernidade, esta passa a ser compreendida como parte essencial da vida social moderna, em uma sociedade global que está submetida a uma “série de mudanças culturais, econômicas, sociais, ecológicas e tecnológicas” (MOITA LOPES, 2003, p. 34). Ou seja, “as mudanças da vida contemporânea são, em parte, constituídas na linguagem” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 78 apud MOITA LOPES, 2003, p. 34), passando o discurso a ser entendido por sua natureza socioconstrucionista ou constitutiva, suplantando a “visão tradicional da linguagem como representação do mundo” (MOITA LOPES, 2003, p. 34).

Em face dessa breve discussão, o presente artigo pretende unir esse tripé tão inerente ao mundo contemporâneo, diversidade, ensino e linguagem, e discorrer sobre os desafios e compromissos que aguardam o profissional de Letras que estamos preparando para assumir salas de aulas de línguas mundo afora. Temos consciência plena das idiosincrasias próprias do atual momento em que vivemos e, certamente, sabemos que discursos e práticas pedagógicas que levem em consideração o caráter sociopolítico de todo processo educacional começam a ser demandados de forma cada vez mais clara, principalmente ao lidarmos com aprendizes oriundos de classes sociais desprivilegiadas e de grupos historicamente marginalizados. Defendemos que o profissional de Letras, em especial, o professor de línguas, ocupa papel primordial no instante em que, em prol da manutenção de nossas singularidades, lutamos pela (re)construção histórica, cultural e social de nossas diferenças.

E POR FALAR EM DIVERSIDADE

Na visão de Walsh (2005), a diversidade desafia noções de uma mistura generalizada e homogeneizante. Por isso,

defende a pesquisadora, no seio de qualquer grupamento social, em qualquer lugar do planeta, faz-se necessário discutirmos questões de identidade e diversidade, assim como fomentarmos a criação de espaços de encontros interculturais e a construção de uma unidade que responda a toda diversidade existente (WALSH, 2005). Diversidade, em breves palavras, refere-se à variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. A ideia de diversidade está relacionada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, ângulos distintos de visão, de abordagem, heterogeneidade e variedade. Diversidade, muito frequentemente, também pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua.²

Apesar de o corrente processo de globalização propor a todo custo a mundialização do espaço geográfico de forma indiscriminada, fomentando, desta forma, a criação de uma sociedade homogênea através dos poderosos meios de comunicação de alcance mundial, os aspectos locais continuam fortemente presentes. Não é à toa que em toda esta discussão emergiu o termo "glocalização", definido por Ritzer (2008, p. 166) como "a interpenetração do global e do local, gerando resultados únicos em diferentes zonas geográficas". Isto é, embora com a globalização atual, preconize-se a transformação de tudo em mercadoria e as pessoas em clientes dos mesmos produtos e bens culturais, erigindo-se uma espécie de bazar planetário (MOITA LOPES, 2003), as forças globais e locais estão o tempo inteiro em constante troca de experiências, gerando tensões favoráveis a uma dinâmica que reconheça a importância de não haver a subjugação de grupos ou indivíduos, modificando e adaptando os processos de

² Adaptado de <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Diversidade>>. Acesso em 26 set 2010.

acordo com os interesses e necessidades de cada sociedade (RITZER, 2008).

Como salienta Geertz (1989 *apud* SOUZA; FLEURI, 2003, p. 67), “a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada justamente nas *particularidades* dos povos”, fazendo sentido, portanto, nos preocuparmos em entender os fenômenos culturais, por exemplo, não na similaridade entre comportamentos de diferentes povos, mas na relação que grupos distintos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si. Entretanto, é importante mencionar que a questão da diversidade, ancorada na ideia de universalidade, como argumenta Barros (2008), não deve ser reduzida apenas à defesa das particularidades, mas, acima de tudo, sublinhar, dar força, sentido e amplitude às diferenças.

A diversidade se manifesta de diversas formas e em múltiplas esferas, e é sabido que na busca por homogeneização, a diversidade, certamente, apresenta-se como um “problema”, em especial no tocante a questões linguísticas e culturais. E como não poderia deixar de ser, esse “problema” também chega à escola, no momento em que nossos aprendizes, tão diferentes e distintos, ao contrário do que muitos entendem, se encontram nas inúmeras salas de aula de um país em que, para quem desconhece, são falados em torno de 210 idiomas (OLIVEIRA, 2008). Como lembra Fernandes (2005, p. 379), diversos antropólogos, historiadores e cientistas sociais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi, Renato Ortiz, para citar alguns, já se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões. “Todos”, diz o autor, “a par de suas diferentes posições político-ideológicas, são unânimes em concordar que a característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso processo histórico-social e das dimensões continentais de nossa territorialidade” (FERNANDES, 2005, p. 379).

É nessa seara, portanto, que diversos nós ainda carecem de ser desatados. E é aqui que o profissional de Letras contemporâneo, o professor, seja de língua materna ou língua estrangeira, depara-se com um campo fértil para uma tomada de consciência da grande importância de sua tarefa, não apenas no tocante à formação acadêmica de seus aprendizes, pequenos ou adultos, mas, principalmente, no reconhecimento de que diversidade, ensino e linguagem formam uma tríade que, dentre outras coisas, ostenta a capacidade de pavimentar o caminho de cada um dos nossos alunos na busca por sua cidadania plena.

DIVERSIDADE E LINGUAGEM

Nas palavras poéticas e arrebatadoras de Mia Couto (2010, p. 63), “o que somos hoje é o resultado de mestiçagens tão antigas, tão velhas e complexas que nem sempre lhes seguimos o rasto”, sendo essa mistura de misturas comum a toda humanidade. Se a diversidade se manifesta dos mais diversos jeitos e maneiras, é inegável que é através da linguagem que ela se concretiza de forma mais contundente, onde língua(s) e cultura(s) encontram-se e nutrem-se numa simbiose essencial que sustenta a nossa capacidade de nos colocarmos no mundo.

Como já explicitado, em um país de dimensões continentais como o Brasil, a nossa diversidade linguística é, ao mesmo tempo, uma dádiva, mas também um desafio para aqueles que, por razões múltiplas, tendem a ignorar tal fato, principalmente no ambiente educacional. Não somos (nunca fomos) um país homogêneo, nem falamos apenas o português brasileiro, como se preconiza e se propaga no imaginário coletivo. Ao contrário, diz-nos e pergunta-nos Oliveira (2008, p. 3, grifo do autor):

A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala **uma única** língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político – intencional, portanto – de construir um país monolíngue?

Como a maioria dos países, o Brasil é uma nação multilíngue e multicultural. Embora os efeitos nefastos da empreitada colonial a que fomos submetidos, além de fatores outros como a desagregação e o desaparecimento de comunidades indígenas por conta da exploração de riquezas e urbanização dos espaços no interior do país e as pouco eficientes políticas públicas de proteção e preservação do nosso patrimônio linguístico-cultural, tenham contribuído decisivamente para o apagamento de muitas línguas e culturas nacionais, ainda temos pouco mais duas centenas de idiomas falados no país. Destes, informa-nos Oliveira (2008), 170 são línguas autóctones faladas pelos indígenas que restaram, 30 são línguas alóctones faladas pelos descendentes de imigrantes, havendo ainda duas línguas faladas pelas comunidades surdas do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, e a língua de sinais Urubu-Kaapor, falada por uma pequena comunidade indígena de surdos do sul do Maranhão, e algumas línguas africanas que pouco figuram nas estatísticas oficiais.

Em algumas regiões, essa diversidade de línguas e culturas talvez não se apresente de forma tão visível, mas não podemos esquecer que mesmo onde predomina a língua portuguesa (ou o brasileiro), são muitos os “portugueses” que chegam à escola e que, naturalmente, colidem com o sistema normativo que impera e canoniza-se nas salas de aula. E esta é uma questão fundamental, pois a escola é, por excelência, o espaço em que essas diferenças se aproximam e, em tese, onde deveriam ser amplamente trabalhadas, discutidas e valorizadas, ao invés de ignoradas,

marginalizadas, deslegitimadas, quando não coibidas. Ou seja, nesse lugar singular de encontros, delimitam-se identidades, rejeitam-se formas heterodoxas de falar a língua, fazer música, interpretar tradições (CANCLINI, 2003). Inexplicável paradoxo.

Como bem lembra Maher (2007), a escola brasileira nunca foi homogênea e com o aumento dos fluxos migratórios e de políticas públicas que resultaram em uma certa democratização da escola como instituição, “o fato é que a inclusão do “diferente” está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras” (p. 67). Este “diferente”, notadamente, materializa-se em alunos bilíngues, aprendizes cuja língua materna não é o português, alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros.

Ao propor um movimento de saída do casulo em que a educação brasileira terminou por se esconder, articulando o movimento que tenha a diversidade como força motriz, Maher (2007, p. 67) traz questionamentos importantes que devemos nos fazer no pleno exercício da nossa profissão: “Quem são esses alunos? Por que pensam e agem do modo que pensam e agem? Como avaliar o seu desempenho nos usos da linguagem quando a língua da escola não é a sua língua de origem?”

Não há dúvida que professores por todo o país, neste exato momento, devem estar sendo confrontados com tais questões, não dispondo, provavelmente, do conhecimento, do apoio e dos recursos necessários para enfrentarem tais situações. Mas elas estão aí e precisam ser trabalhadas. É uma das marcas do que passamos a chamar de pós-modernidade ou modernidade tardia, como prefere Hall (2005). E essa pós-modernidade, alerta Maher (2007, p. 91), cada vez mais, tem nos forçado a desafiar nossas certezas, nos levado a “sair desses casulos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige”. Ou seja, enfrentar as

turbulências tão próprias da nova ordem mundial, onde a educação, sem sombra de dúvidas, ocupa lugar central.

A ATUAL ORDEM MUNDIAL E A EDUCAÇÃO

De acordo com Barros (2010, p. 17), muitas vezes “não temos a dimensão da vida social, do modo como vivemos e agimos no mundo”, especialmente nos tempos atuais em que se impõe uma ordem mundial complexa, caracterizada por uma “série de mudanças vertiginosas no bojo do fenômeno da globalização que atravessam os limites nacionais” (MOITA LOPES, 2003, p. 31). Em termos mais específicos, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 5), na sua versão inicial, reitera tal premissa, complementando que “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho”.

Nesses cenários e momento peculiares, relevante se faz discutir e compreender o papel da educação, uma vez que sua importância, com frequência, é ressaltada, contudo, em especial no que diz respeito à educação linguística no nosso país, estamos sempre constatando as nossas fraquezas e incoerências, aliadas à falta quase crônica de recursos, ao descrédito do ensino, às deficiências na formação do docente, seja inicial ou contínua, sendo-nos, então, negada a possibilidade de, verdadeiramente, demarcar o território fundamental que a educação deve ocupar no processo de preparar nossos aprendizes para, dentre outras coisas, exercerem o que poderíamos chamar de sua cidadania planetária, ou como defende Guilherme (2007), sua cidadania cosmopolita.

Recorrendo mais uma vez aos PCN (1998, p. 5), argumentam os documentos que “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades

amplia-se ainda mais no novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos”. Moita Lopes (2003) corrobora com tal premissa e ao colocar a educação sob uma lente de aumento, indica que se esta pretende formar cidadãos preparados para as demandas do mundo contemporâneo, ou seja, se quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo e agir politicamente, é importante que entendamos o mundo em que vivemos, portanto, “os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que estamos vivenciando”, já que, complementa o autor, “não se pode transformar o que não se entende” (MOITA LOPES, 2003, p. 23).

Como mencionado anteriormente, na acepção de Santos (2000) e Moita Lopes (2003), vivemos em mundo multipolar, intercultural, de fluxos transnacionais onde nada de importante se faz sem o discurso, sendo que, nesse contexto, a educação linguística encontra-se no centro da vida contemporânea, exatamente devido ao fato de o discurso ocupar um papel crucial na nossa vida de hoje. É por isso que Pennycook (1990), já há bastante tempo, propõe uma aproximação cada vez maior entre a educação geral e a educação linguística, ressaltando a importância de adotarem-se abordagens críticas de ensino de línguas que, dentre outras coisas, privilegiem a diversidade e a diferença, combatendo de forma decisiva o discurso único e hegemônico. Alinha-se com esse pensamento Moita Lopes (2003, p. 32) que, ao igualmente alertar para o perigo da lógica única unilateral, critica a educação assentada em um vácuo social, aquela em que a sócio-história não tem lugar na sala de aula, em especial na de línguas, onde raramente constata-se uma preocupação em fortalecer elementos e estratégias que venham contribuir para a formação de uma base intelectual para uma ação política, tanto de professores quanto de aprendizes (SANTOS, 2002; MOITA LOPES, 2003; RAJAGOPALAN, 2006; SIQUEIRA, 2008).

Sendo assim, em face de tal realidade, diz-nos Gee

(1994, p. 190 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 33) que aqueles envolvidos com educação linguística vêem-se diante de dois caminhos:

Ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como 'professores de línguas', sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais; [...] ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social. Gostem ou não, professores de [línguas] estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos.

Por se encontrarem diante de tamanha responsabilidade, é importante, portanto, que aqueles envolvidos com educação linguística na contemporaneidade tomem consciência dos desafios que os aguardam no seu exercício de formação de aprendizes-cidadãos. Assim, ressalta Celani (2001, p. 23), o nosso conhecimento "tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla", já que, complementa a autora, "educar é mais que um ato de conhecimento; é também um ato político" (CELANI, 2001, p. 23). Os desafios são muitos, mas não intransponíveis.

O profissional de Letras contemporâneo e os desafios que o aguardam

O profissional de Letras, dependendo da sua área de concentração, atua nos mais diversos campos da linguagem. Contudo, nos limitaremos a discutir aqui os desafios e compromissos que se apresentam ao grupo que, acreditamos, comprou o seu maior contingente, os professores de línguas, seja materna ou estrangeira.

Como citado, testemunhamos um período na humanidade em que nada se faz sem o discurso, o que, de certa forma, nos leva a uma grande reflexão no sentido de, ao

exercermos a nossa profissão docente, contribuímos para que nossos aprendizes sintam-se capazes de produzir (e não apenas *reproduzir*) discursos, assim como contra-discursos. No bojo dessa discussão, a leitura de autores como Pennycook (1990), Leffa (2001), Cox e Assis-Peterson (2001), Moita Lopes (2003), Gimenez (2005), Rajagopalan (2006), Silva (2007), Siqueira (2010), entre tantos outros, nos conduz a algumas importantes perguntas: Como dar acesso a esses discursos e ao mesmo tempo aprender, nas práticas discursivas em que atuamos, a desconstruí-los? Como podemos colaborar para que nossos alunos tenham acesso aos discursos que circulam (inter)nacionalmente e, ao mesmo tempo, colaborar na luta política e ética de construir melhores futuros? Como podemos promover uma educação linguística que tome para si a revisão de conceitos, alteração de mentalidades, posturas e a superação de mitos e consensos ingênuos ou fatalistas?

Segundo Silva (2007, p. 58), uma queixa recorrente dos profissionais de Letras é “a dissociação entre o que eles vivenciam nos bancos universitários e aquilo que irão vivenciar nas salas de aulas” depois de formados. Não precisamos nos aprofundar na questão para, a partir das nossas próprias experiências, seja como professores ou formadores de professores, atestarmos que esta é uma realidade predominante em quase todos os cantos do nosso país, nos mostrando, com frequência, que os nossos programas de formação continuam desatualizados e dissociados da vida real.

Apesar do desprestígio historicamente atribuído à nossa profissão ao longo de tantos anos, somos sim um grupo sofisticado e especializado de profissionais. O eminente professor Luiz Antonio Marcuschi nos lembra disso com pertinência, alertando para o fato de que, por lidarmos com um objeto tão complexo e maravilhoso, a linguagem, a formação intelectual do professor deveria, acima de tudo, contemplar o desenvolvimento da sua sensibilidade em diferentes e importantes dimensões. Diz o autor:

Lidamos com a linguagem, o maior empreendimento coletivo de socialização e produção de conhecimento da humanidade, e nossa formação intelectual deveria ser de sensibilidade para as manifestações linguísticas em todas as suas extensões: artística, estética, científica, filosófica etc. (MARCUSCHI, 2004, p. 13).

Rajagopalan (2006, p. 22), por sua vez, defende que “o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política porque faz parte da política linguística de um país”. Ao nos alinharmos com tal pensamento, entendemos que a formação deste profissional congrega um cabedal de conhecimento que, certamente, vai muito além do domínio do ferramental técnico de sala de aula:

O profissional de Letras congrega uma fauna de perspectivas, desde as diversas literaturas, passando pela língua portuguesa, as línguas estrangeiras, a linguística e uma multidão de ramificações, sem esquecer a formação política, social e cultural (MARCHUSCHI, 2004, p. 11).

O termo “intelectual de Letras” utilizado por Marcuschi (2004) e corroborado por Silva (2007, p. 59), reforça a premissa de que o profissional de Letras contemporâneo, “dada a atual exigência crescente de especialização, não é um generalista”, e sua formação, “antes de ser uma questão de ordem conteudística, é uma questão ligada à criticidade do profissional, de sua sensibilidade para a autonomia e para a reflexão” (SILVA, 2007, p. 59). Em outras palavras, a formação intelectual do aluno de Letras não deve ser vista como uma compilação de conhecimentos enciclopédicos estáticos, mas como a formação de um cidadão maduro pronto para uma ação sociopolítica e “capaz de agir na construção do conhecimento para atuar junto à sociedade” (MARCHUSCHI, 2004, p. 11).

Diante disso, e das contingências do mundo contemporâneo, onde, segundo Celani (2004), vamos nos conscientizado da passagem de uma cultura da certeza para uma cultura da incerteza, lidando com bases do conhecimento cada vez mais frágeis e provisórias, o profissional de Letras, queira ou não, depara-se com muitos desafios que o conclamam a uma ação político-pedagógica coerente com as demandas do atual momento. Nesse contexto, Silva (2007) nos adverte que a formação intelectual é a formação para a competência e não para a simples competição no mercado e que, ao profissional de Letras, confere-se a responsabilidade de superar o dualismo, de forma a contribuir para o panorama civilizatório dos novos tempos (SILVA, 2007, p. 59).

De acordo com Edleise Mendes (2009)³, podemos elencar os desafios para o profissional de Letras contemporâneo em três grandes áreas, cada uma apresentando suas especificidades: *desafio do conhecimento*, *desafio profissional* e *desafio social*.

No tocante ao *conhecimento*, o desafio do profissional de Letras está em conceber a língua como atividade, como lugar de interação, no qual agimos e nos constituímos sujeitos, com nossos discursos e nossa história; em tratar o texto como unidade mínima do discurso, materializado em gêneros textuais que circulam socialmente; reconhecer as interfaces da língua e da literatura com outras linguagens artísticas, midiáticas, imagéticas, as quais constituem textos multimodais e multirreferenciais. Além disso, é preciso se comprometer com o conhecimento que se produz e com os sujeitos com os

³ MENDES, E. O profissional de Letras: desafios da contemporaneidade. Palestra proferida no Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, em 18 de setembro de 2009. Apesar de algumas inserções e adaptações, por questões éticas, registre-se que a maioria dos tópicos aqui elencados foi transcrita dos slides da palestra da autora.

quais constrói a sua investigação; abrir-se para as diferentes possibilidades de “olhar e perguntar” (ERICKSON, 1997) e para os variados modos de produção do conhecimento. Finalmente, reconhecer-se como agente de mudança e construtor de esperanças através do conhecimento que produz e difunde.

Em relação ao *profissional*, o desafio reside em saber transitar e intervir em ambientes múltiplos e heterogêneos, marcados pela diferença e por relações desiguais de poder; conhecer e compreender o mundo à nossa volta e as possibilidades de atuação profissional que são resultados das demandas e exigências da vida contemporânea; difundir o conhecimento que produz, partilhando-o nos espaços sociais e profissionais onde vive; entender as contradições da sala de aula, determinadas pela sua imprevisibilidade e aproveitar a multiplicidade de escolhas oferecidas pelo avanço da ciência e da tecnologia (CELANI, 2004); abrir-se para essas novas tecnologias, que deixam de ser meras ferramentas de trabalho para tornarem-se dimensão constitutiva do sujeito contemporâneo; comprometer-se com o aprendizado, com a pesquisa e com a produção constante de conhecimento situado; ser agente de interculturalidade, fazendo dos espaços em que atua ambientes de respeito mútuo, de comportamento ético, onde culturas e identidades estão em constante diálogo.

Já na seara do *social*, o profissional de Letras contemporâneo vê-se diante do desafio de enfrentar as incertezas e lutar contra as respostas definitivas e as verdades absolutas, uma vez que “o futuro permanece aberto e imprevisível” (MORIN, 1999, p. 79); de ensinar a condição humana, ensinar a viver (MORIN, 1999); ensinar a compreensão entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, dado que “comunicação não garante compreensão” (MORIN, 1999, p. 94); de trabalhar para a inclusão das minorias, sociais e étnicas, nos espaços escolares, democratizando o acesso ao saber de forma ampla; reconhecer

a sua responsabilidade como articulador entre os espaços de aprendizagem e a comunidade, a família, a sociedade em geral; assumir a condição de transformador da realidade que o cerca, cujas ações devem buscar sempre o bem coletivo e, acima de tudo, “praticar” diversidade, protegendo, valorizando e promovendo as diferenças.

Como podemos ver, são muitos e variados os desafios, assim como os compromissos que aguardam o profissional de Letras que tanto almejamos formar. E aqui, claro, eles não se esgotam. Ao analisarmos as dimensões pelas quais cada um desses desafios perpassa e conduz o professor de línguas, por exemplo, fica evidente que se pode superar o tecnicismo e deixar que nesse ambiente de cooperação, reflexão e entendimento, lapide-se um verdadeiro intelectual transformador que, comprometido social e politicamente com seu ofício, contribua para que, como sabiamente assinala Mia Couto, sigamos “todos perdendo a arrogância que hierarquiza os saberes, [saíndo] dos laboratórios e das salas de conferência para se sentar na esteira de um pátio pobre” (COUTO, 2010, p. 71). Ou seja, consciente de tais premissas, teremos um profissional totalmente sensível à realidade que o cerca, preparado para nela agir e modificá-la positivamente.

Na esteira desse pensamento, Silva (2007, p. 61), remetendo-se a Fairclough (1992), enfatiza a importância de se estudar criticamente a linguagem, uma vez que aí se pode revelar “como esta mantém ou muda as relações de poder na sociedade”. A autora, de maneira pertinente, vislumbra para a educação linguística uma aproximação com a pedagogia crítica. Alinhamo-nos com tal proposta e entendemos que tal diálogo é essencial nos dias de hoje, pois só assim, atuando em contextos de “criticidade pedagógica”, em especial onde convergem linguagem e diversidade, poderemos pensar numa educação inovadora e realmente emancipadora, concebendo a escola como uma importante instância libertadora do indivíduo (SEMPRINI, 1997).

Por um diálogo com a pedagogia crítica

De acordo com Silva (2007), é possível afirmar que o termo “crítica” assume uma importância crucial para o profissional de Letras. Com recorrência cada vez mais comum, enfatizamos “a ideia de conscientização crítica, o proceder de uma análise crítica do discurso, de uma avaliação crítica, de uma pedagogia crítica, por assim dizer” (SILVA, 2007, p. 61).

Pennycook (1990), em texto anteriormente citado, argumenta que uma importante lacuna que existe na área de educação linguística é justamente o divórcio desta com temas mais abrangentes da educação. De certa maneira, tal prática reflete a formação altamente teórica do professor de línguas, geralmente ligada à linguística e ancorada numa desvinculação consciente com a educação em geral (LANGE, 1990 apud SIQUEIRA, 2010). Contudo, ainda segundo Pennycook (1990), a natureza da educação linguística exige que entendamos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos e “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de línguas” (p. 303).

A base da pedagogia crítica, afirma Guilherme (2002), não pode ser atribuída a uma única teoria. Apesar das diversas ramificações na Europa e nos Estados Unidos, foram os trabalhos de Paulo Freire que fizeram da experiência latino-americana uma das mais importantes e celebradas no mundo inteiro no campo específico. Nesse pormenor, Guilherme (2002, p. 23) argumenta que o papel vital que o pensamento de Paulo Freire exerce na pedagogia crítica, jamais esquecendo o contexto latino-americano onde ele fundamentou e desenvolveu sua teoria e prática educacionais, “apesar de ter-se espelhado em algumas teorias filosóficas e educacionais americanas e européias, explica e garante o caráter não-

eurocêntrico da pedagogia crítica”. É por essa razão, portanto, que muitos autores atribuem ao educador brasileiro, principalmente por conta do seu trabalho junto às camadas populares do nordeste brasileiro nos anos de 1960, o título de “fundador da pedagogia crítica”.

Quando se menciona pedagogia crítica, argumenta Silva (2007, p. 62), “investe-se na perspectiva do ensino crítico, que vise a transformar a sala de aula num microcosmo de um mundo cultural e social maior”, diferente do mundo idealizado que a maior parte dos materiais didáticos, por exemplo, insistem em criar e perpetuar. Para a pedagogia crítica, a linha divisória entre o “dentro” e o “fora” da sala de aula é bastante tênue e precária (RAJAGOPALAN, 2003; SIQUEIRA, 2008). Ou seja, nessa perspectiva, pedagogia é o resultado de diversas lutas e a sala de aula é “um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105).

Ao estabelecer-se o diálogo entre o ensino de línguas a pedagogia crítica, convida-se o professor “a buscar com equilíbrio a valorização do conhecimento que o aluno já traz para a sala de aula e o desafio de lhes apresentar o ‘novo’” (SILVA, 2007, p. 62). Nesse sentido, o profissional de Letras suplanta a posição de professor, assumindo aquela de pedagogo ou educador crítico, consciente da ideia de que a pedagogia crítica é uma atitude em relação à tarefa de ensinar que conecta o contexto instrucional com o contexto social mais amplo e que almeja uma transformação social por meio da educação linguística. A este pedagogo, diz-nos Rajagopalan (2003, p. III), “cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas”, das verdades absolutas. Como sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos, complementa o autor, geralmente, o educador crítico atrai a ira daqueles que aceitam e defendem a ‘intocabilidade’ dos dogmas, que estão plenamente satisfeitos

com o *status quo*, que não querem ver sua posição privilegiada ou zona de conforto ameaçada (RAJAGOPALAN, 2003).

E como estamos falando o tempo todo de 'discurso', o discurso do educador crítico é aquele de libertação e esperança, que questiona as relações de poder largamente aceitas e que busca dar voz aos grupos minoritários e marginalizados. Na visão de Guilherme (2002), a pedagogia crítica é uma atitude, uma forma de viver que questiona em profundidade os nossos papéis de professores, estudantes, cidadãos, seres humanos. É por isso que, complementa a autora, "torna-se virtualmente impossível fornecer prescrições simples sobre como *fazer pedagogia crítica*" (GUILHERME, 2002, p. 19). Tal sentimento é corroborado por Wink (1997, p. 103), ao deixar claro que "não *fazemos pedagogia crítica; a vivemos*". Sendo assim, se vivemos pedagogia crítica e levamo-na a dialogar com a educação linguística, respeitando a diversidade que nos cerca, estaremos, com certeza, atuando em uma frente de ação importante da pedagogia crítica que é, segundo Rajagopalan (2003, p. 112), "proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si". Na nossa percepção, abre-se aqui um caminho extremamente promissor para se ensinar línguas na diversidade.

ENSINANDO LÍNGUA NA DIVERSIDADE

A diversidade nos rodeia o tempo inteiro e é na escola que ela aflora de maneira mais visível, deixando emergir as nossas tantas identidades culturais que, como sinalizam Souza e Fleuri (2003, p. 55), "surgem do nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais, [sofrendo] contínuos deslocamentos e descontinuidades". Ao contrário do que se pensa e se tenta praticar, a diversidade nos desnuda perante nós mesmos e enriquece profundamente o ambiente educacional, ajudando o professor, na sua ação

pedagógica, a conviver com o mundo real dentro da sala de aula, juntamente com seus aprendizes.

Para o profissional de Letras, estar diante desses pequenos grandes mundos que se revelam em cada um dos seus alunos e assumem significados específicos, como vimos ao longo do texto, descortina-se uma estrada repleta de obstáculos que precisam ser transpostos desde a sua formação e ao longo de sua carreira, de maneira contínua. Para tanto, se estamos atentos com tais exigências relativas à educação lingüística contemporânea e concebemos toda prática pedagógica como uma ação política, precisamos, pelo menos, desejar (e trabalhar para termos) professores capacitados para responder positiva e eficazmente aos estímulos, possibilidades e confrontos que chegam até nós tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A partir de nossa pesquisa de doutorado (SIQUEIRA, 2008), que trabalhou com professores não-nativos de língua inglesa da cidade de Salvador, Bahia, buscando alinhar o ensino de inglês como língua internacional e uma pedagogia intercultural crítica, dentre outras coisas, tentamos traçar um perfil que chamamos de “adequado” deste professor diante da nova ordem mundial e suas especificidades. Abaixo, de forma sucinta e atualizada (cf. SIQUEIRA, 2008, 2010), elencamos algumas dessas características que entendemos necessárias ao profissional de Letras contemporâneo, em especial professores de línguas. Desta forma, pensando no tripé diversidade, ensino e linguagem, assumimos que precisamos de um professor que...

- ...reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas/literaturas, isto é, todo trabalho com a linguagem;
- ...busque a formação de educador lingüístico, não de técnico de ensino;

- ...ajude o seu aluno a ver o acesso a línguas (materna e estrangeira) como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadão planetário;
- ...seja autônomo o bastante para desafiar certos cânones ideológicos e metodológicos;
- ...questione teorias de ensino e aprendizagem de caráter universalizante;
- ...entenda-se como um professor-pesquisador (não cobaia de pesquisas), contribuindo para o desenvolvimento de uma epistemologia local;
- ...entenda-se como um pedagogo intercultural crítico, como um mediador cultural;
- ...incumba-se da “desestrangeirização” da *línguacultura* que ensina, seja materna ou estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1998);
- ...deixe o idioma despir-se, ajude o aprendiz a “beber o sabor da língua” como se fosse a primeira vez (COUTO, 2010, p.90); que ‘rematernize’ a língua materna em prol do seu aluno;
- ...capacite-se para lidar com qualquer aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares, de grupos marginalizados, de minorias;
- ..., no fluxo e refluxo do cotidiano, reforce e preserve tanto a sua identidade quanto a de seus aprendizes;
- ...ênfatize e trabalhe o caráter emancipatório do ato de ensinar e a importância de nos tornarmos multilíngues na nossa LM e na LE alvo.

- ...dê acesso às literaturas não canônicas, aos falares diversos das línguas que ensina, respeitando e valorizando as diferenças, as “localidades”;
- ...procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua agenda, mas a do seu aluno;
- ...respeite e promova a cultura de aprendizagem local, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos sintam-se estimulados a estudar num ambiente confortável e acolhedor;
- ...analise criticamente currículos, programas e materiais didáticos, promova discussões, simulações, e até ‘alucinações’, a partir de temas e situações reais, descartando a ideia de transformar a sala de aula numa ‘ilha da fantasia’;
- ...assuma-se como falante/usuário não-nativo de uma língua estrangeira (LE), livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo;
- ...pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente.

A lista, certamente, poderia se estender infinitamente, o que deixamos aqui como estímulo para colegas, atuais e futuros, que queiram se aventurar nessa difícil, porém gratificante, tarefa de formar e transformar pessoas (e se transformar também) ao longo de toda uma vida. Portanto, está feito o convite.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

Gostaríamos de concluir o texto, mas não a discussão, depositando aqui a nossa crença na importância de nós, professores, educadores, pedagogos críticos, seja qual for o termo que adotemos, ou a mescla do que vai ao encontro de nossas crenças, não mais nos furtarmos de compreender que, gostemos ou não, no mundo atual, estamos no centro daqueles processos educacionais que, como aponta Guilherme (2003, p. 215) ancoram-se no “desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, na aquisição de capacidades de comunicação intercultural e na formação de cidadãos democráticos”.

Unindo “diversidade, ensino e linguagem”, tomamos consciência de que se precisamos olhar para o diferente que se revela nas nossas salas de aula através dos nossos aprendizes, não podemos deixar de atentar para quem está no comando desse processo, o professor, com seus saberes, seus valores, desejos e frustrações. Como lembram Mendes e Castro (2008), muitas são as demandas inerentes ao ato de ensinar línguas e, ao longo da trajetória, é preciso cuidar para não se deixar apanhar pelos vorazes inimigos que desde sempre insistem em atravessar o nosso caminho. Resumem as autoras:

Ensinar [língua] exige saberes diversos. A começar por saber que língua é essa que se pretende ensinar, a quem e como se deseja ensinar. Exige também o conhecimento do que se constrói fora da língua e a partir dela. [...] Assim é o caminho a ser palmilhado pelo professor de (língua), onde se conjuga vasto repertório de concepções e crenças. [...] É preciso se permitir ser diverso, qual camaleão mudando de cor para se adaptar ao ambiente e não ser devorado pelo inimigo. No caso dos professores de (língua), o inimigo é a acomodação, o não enxergar o óbvio, o duvidar (ou nem mesmo acreditar) do papel que lhes cabe no mundo contemporâneo, onde o respeito às diferenças e o fluxo de saberes são o mote (MENDES; CASTRO, 2008, p. 9).

Quando reclamamos o respeito à diversidade, principalmente nas hostes do processo educacional, estamos, finalmente, como ressalta Maher (2007), saindo do casulo e enviando sinais para que estejamos atentos às nossas gentes, aos tantos e diferentes brasileiros ou não que chegam às nossas escolas e carecem do nosso acolhimento. Ao colocarmos a diversidade em nossas agendas e em nossos protocolos, estamos protegendo um patrimônio sociocultural que, segregado em tantas classes, de maneira cruel, invisibiliza o modo de vida, principalmente daqueles que vivem à margem. E são esses os que mais precisam ter seus direitos reconhecidos e respeitados. É para essa massa de excluídos que devemos com maior frequência voltar nossos olhos e esforços, no sentido de promover uma pedagogia que lhes garanta tudo o que lhes tem sido historicamente negado, que lhes resgate a auto-estima perdida e que os empodere para que, eles mesmos, sintam-se capazes de galgar sua própria redenção, de traçar sua própria caminhada, como ressalta o grande mestre Paulo Freire. São suas as palavras abaixo:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um "tratamento" humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua "promoção". Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p. 41).

Libertar, transformar, emancipar e tantos outros termos que ouvimos e nos acostumamos a usar, são palavras que, com toda certeza, só se transformam em ação a partir da educação. Uma educação democrática, repensada, revista e recriada em prol de todos e, acima de tudo, atenta às singularidades de cada lugar. "Os lugares não se comparam. Como as pessoas, cada um deles acontece num momento único,

numa única e irreptível vida”, já dizia Mia Couto (2010, p. 118). Basta entendermos o que está no âmago da afirmação do grande escritor moçambicano para nos lembrarmos que mesmo sendo negada e tantas vezes atropelada, a diversidade haverá de resistir. Ela está em cada um de nós. E a escola, queiram ou não os sistemas burocratizados, paquidérmicos e homogenizantes, somós nós.

Em definitivo, nos atrevemos a condimentar nossas palavras (in)conclusivas com o sabor poderoso de algumas estrofes do poema/canção *No me llames extranjero* (1976), do cantor e compositor portenho Rafael Amor. De forma eloquente, sintetiza-se nos seus versos cortantes uma ação de aproximação, uma tentativa de desmistificação de crenças e atitudes, desvelando-se com enorme sensibilidade, a nossa contumaz arrogância em seguirmos desaprendendo que, apesar de línguas e cores de pele diferentes, somos todos iguais, não somos estranhos, estrangeiros, uns para com os outros:

*No me llames extranjero, porque haya nacido lejos⁴,
O porque tenga otro nombre, la tierra de donde vengo.
No me llames extranjero, porque fue distinto el seno,
O porque acunó me infancia outro idioma de los cuentos.
(...)*

⁴ Não me chames estrangeiro só porque nasci distante, ou porque tem outro nome a terra de onde eu venho. Não me chames estrangeiro porque foi diferente o seio ou porque ouvi na infância outros contos em outra língua. (...) Não me chames estrangeiro nem perguntes de onde venho; é melhor saber para onde vamos e aonde nos levará o tempo. Não me chames estrangeiro porque teu pão e teu fogo abrandam minha fome e frio, e me acolhe o teu teto. (...) Não me chames estrangeiro, olha-me bem nos olhos, muito além do ódio, do egoísmo e do medo. E verás que sou um homem, não posso ser estrangeiro. (Tradução nossa). Para quem se interessar, a letra completa da canção pode ser encontrada no endereço eletrônico <www.rafaelamor.com/discografia/1976-no-me-llames-extranjero/#2A>. Acesso em 28 set 2010.

*No me llames extranjero, ni pienses de donde vengo,
Mejor saber donde vamos, a donde nos lleva el tiempo.
No me llames extranjero, porque tu pan y tu fuego
Calman mi hambre y mi frío, y me cobija tu techo.
(...)*

*No me llames extranjero, mírame bien a los ojos,
Mucho más allá del odio, del egoísmo y el miedo,
Y veras que soy un hombre, no puedo ser extranjero.*

Que as nossas salas de aula, na sua essência, sejam lugares de 'desestrangeirização', de acolhimento das diferenças, das histórias múltiplas, de olhares outros, de sonhos, ainda que pequenos, mas extremamente relevantes para as vidas daqueles que aprendem conosco e muito nos ensinam. Este é o nosso desejo. Esta é a nossa esperança.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. *The danger of a single story*. Palestra proferida para o blog mundial TED (Technology, Entertainment, Design) 07 de outubro de 2008. Disponível em < www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html >. Acesso em 28 ago 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2005.

BARROS, J. M. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: BARROS, J. M. (Org.). *Diversidade cultural: da proteção à promoção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 15-22.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BYRAM, M. Developing a concept of intercultural citizenship. In: ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006, p. 109-129.

CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2003

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: uma abordagem fenomenológica In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

COUTO, M. Três fantasmas mudos para um orador lusoafônico. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2009, p. 11-22.

COUTO, M. *Pensageiro Frequente*. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, p. 11-36. 2001.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 8, No. 2, p. 58-69, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. London, UK: Longman, 1992.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos Cedes*, Campinas, Vol. 25, No. 67, set./dez. 2005, p. 378-388.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 24 set 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, Pontes, 2005, p. 183-201.

GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world – Foreign language education as cultural politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2002.

GUILHERME, M. Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, No. 19, p. 215-225, 2003.

GUILHERME, M. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 7, No. 1, p. 72-90, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LACLAU, E. *New reflections on the revolution of our time*. Londres: Verso, 1990.

LANGE, D. L. A blueprint for a teacher development program. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Ed.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1990, p. 245-268.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, 2001, p. 333-355.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In:

CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94.

MARCUSCHI, L. A. Formação em letras e pesquisa em linguagem (Introdução). In: MOLLICA, M. C. (Org.). *Formação em letras e pesquisa em linguagem*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2004.

MENDES, E. *O profissional de Letras: desafios da contemporaneidade*. Palestra proferida no Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA, em 18 set 2009.

MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 29-57, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

OLIVEIRA, G. M. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília-DF: UNESCO/IPOL, 2008.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, Vol. 18, No. 3, p. 303-314, 1990.

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

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 17-24.

RITZER, G. *The McDonaldisation of Society* 5. Los Angeles,

USA: Pine Forge Press, 2008.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

SILVA, L. R. da. A Linguística e o Profissional de Letras junto aos desafios do século XXI. *Revista da Fapese*, Vol. 1, No. 1, p. 57-63, jan/jun 2007.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

SOUZA, M. I.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-83.

WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WINK, J. *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York, Longman, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 10ª ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2011, p. 7-72.