



## A constituição política do professor de língua espanhola em formação

### *The political constitution of the Spanish language teacher in training*

Alana Cristina da Silva<sup>1</sup>  
Janáina Aguiar Mendes Galvão<sup>2</sup>  
Marinalva Viera Barbosa<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar como o engajamento político do professor de espanhol em formação contribui para a construção de sua identidade, a partir do quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada, no qual mobilizamos os conceitos de representação e de identidade, ademais da noção de política linguística. Trata-se de uma pesquisa documental, posto que nosso *corpus* é constituído a partir dos dizeres dos bolsistas de Iniciação à Docência presentes nos relatórios de coordenação de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID). A partir da análise, percebemos que, embora presente, o engajamento político dos professores em formação carece de reflexões teóricas e críticas.

**Palavras-chave:** Professor; Identidade; Política Linguística.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to analyze how the political engagement of Spanish teachers in training contributes to the construction of their identity, based on the theoretical-methodological framework of Applied Linguistics, in which we mobilize the concepts of representation and identity, in addition to the notion of language policy. This is documentary research, since our corpus is constituted from the sayings of scholarship holders of Teaching Initiation present in the area coordination reports of the Institutional Program for Initiation to Teaching Scholarship (hereinafter PIBID). From the analysis, we realize that, although present, the political engagement of teachers in training lacks theoretical and critical reflections.

**Keywords:** Teacher; Identity; Language Policy.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG. E-mail: alanacristina7485@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4806-8648>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFTM. E-mail: janaina.galvao@uftm.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9279-8475>.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Unicamp. E-mail: marinalvav@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-8821>.



## Considerações iniciais

Este trabalho tem como tema a constituição identitária e política do professor de língua espanhola em formação, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O interesse pelo tema em foco adveio de inquietações a partir de experiências com a língua espanhola no PIBID, nos Estágios Curriculares Supervisionados, nas monitorias, e no Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF).

Com base no quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada, doravante LA, mais especificamente os conceitos de identidade e representação, ademais do conceito de política linguística, neste trabalho, temos como objetivo analisar o engajamento político presente no discurso do professor de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em formação. Trata-se de uma pesquisa documental, pois analisamos os relatórios dos professores em formação a partir dos portfólios de coordenação de área do subprojeto Espanhol do PIBID-UFTM. Esta investigação vincula-se a um projeto de pesquisa já concluído, intitulado “Impactos do PIBID nas escolas de Uberaba”, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM, sob o protocolo FAPEMIG/APQ 00737-13. Nesse sentido, esse estudo foi realizado de acordo com as normas que regem as pesquisas envolvendo seres humanos, mantendo sigilo quanto à identificação dos participantes.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve seu primeiro edital público em 2007, no qual é apresentado como uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma das maiores agências de fomento à pesquisa do Brasil. Em 12 de dezembro de 2007, com a publicação da Portaria Normativa MEC nº 38, o PIBID é instituído:

Art. 1º [...], com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL. MEC, 2007)

As bolsas de estudos são concedidas aos bolsistas ID (Iniciação à Docência), isto é, discentes dos cursos de licenciatura; ao professor supervisor, aquele que atua na rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas ID no contexto escolar; ao professor coordenador de área, docente de curso de licenciatura em Instituição de Ensino



Superior (IES). Além da tríade, o programa conta ainda com a equipe de coordenação institucional.

O PIBID é dividido em subprojetos, de acordo com os cursos de licenciatura presentes nas IES participantes. Embora os subprojetos de línguas estrangeiras estejam presentes no programa, não têm o mesmo status dos outros por conta da instabilidade da presença (e permanência) delas nas grades curriculares das escolas públicas. De acordo com Rajagopalan (2013), ao longo da história, o ensino no Brasil, sobretudo de línguas estrangeiras (LEs), é claramente permeado por motivos políticos. O caso da língua espanhola é curioso, pois, embora o país esteja cercado de países hispanofalantes, inclusive com acordos políticos (MERCOSUL, por exemplo), estamos longe de ter um ensino consolidado do idioma.

Diante deste cenário instável, que resulta em um ensino fragmentado, sem continuidade, afetando a formação integral do aluno, faz-se de suma importância um posicionamento político do professor ainda em formação frente ao cenário educacional do país. As políticas públicas e linguísticas afetam diretamente a construção da identidade do professor em formação, uma vez que mobilizam relações de poder inerentes ao âmbito escolar, ao mesmo tempo em que desestabilizam poderes linguísticos já "cristalizados".

Frente ao contexto apresentado, o problema que irá direcionar este trabalho tem enfoque na seguinte questão: como o engajamento político impacta na construção da identidade do professor de espanhol em formação?

Nossa hipótese é que, embora haja documentos oficiais para esta língua – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), por exemplo –, ainda faltam políticas públicas e linguísticas que contribuam para o desenvolvimento de um ensino eficiente e eficaz, sobretudo contínuo da língua espanhola na escola pública, que muitas vezes é negada, ignorada. Portanto, diante do quadro que se tem relacionado ao ensino de língua espanhola, afirma-se a importância de um professor ainda em formação engajado com as políticas para o ensino de línguas, pois o professor tem direito e compromisso de tentar influenciar as decisões tomadas em diversas esferas do poder político.

Nesse sentido, estudos desta natureza devem ser realizados, posto que, ao discutirmos políticas públicas e linguísticas, nossa preocupação recai sobre a responsabilidade que o professor tem na formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade social. Assim, o trabalho ora proposto justifica-se especialmente por apresentar um caráter político, ou seja, uma prática política de uma professora em formação inicial que busca investigar e problematizar as questões referentes às políticas públicas e linguísticas para o ensino de



espanhol e, conseqüentemente, suas influências na constituição identitária do professor em formação.

### **Ensino/aprendizagem da língua espanhola nas escolas brasileiras**

A inserção da língua espanhola nos currículos escolares brasileiros foi em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais conhecida como Reforma de Capanema – nome do ministro idealizador, Gustavo Capanema. Esta reforma propôs um conjunto de medidas para a reestruturação da educação no país. O espanhol era ensinado, obrigatoriamente, durante o primeiro ano dos cursos Clássico ou Científico, com carga horária inferior às outras línguas ofertadas: francês, inglês, latim e grego. Este cenário muda com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LE) e deixa a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE's) a opção de ofertar, ou não, alguma LE, levando em consideração o contexto regional. Apesar da possibilidade de oferta de LEs, o espanhol foi a língua de menor adesão, o que podemos atribuir ao fato de ter sido o idioma com menor carga horária durante os anos da Reforma Capanema. Com isso, foi praticamente extinto do contexto escolar brasileiro. A LDB/61, portanto, dá início a um processo chamado de “desoficialização” das LEs, uma vez que são colocadas como extracurriculares, desvinculadas das demais disciplinas (RODRIGUES, 2010).

Em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei 5.692, uma nova LDB. Nesta, observamos continuidade ao processo de “desoficialização” das LEs. Apesar de mencioná-las no documento, deixa a forma de ensino/aprendizagem das LEs de forma vaga e confusa. Com a Resolução de 1976, o ensino de E/LE sofre uma significativa mudança, pois torna-se obrigatório o estudo de língua estrangeira moderna no 2º grau (atual Ensino Médio). O auge das LEs no cenário educacional brasileiro deu-se com a LDB de 1996, que torna obrigatório o ensino de uma LE a partir do atual 6º ano. No Ensino Médio, além da LE obrigatória, a instituição escolar poderá oferecer, em caráter optativo, uma segunda língua (RODRIGUES, 2010).

O ensino de língua espanhola no Brasil volta a ser discutido somente com a aprovação da Lei 11.161/2005 (sob a vigência da LDB/1996), mais conhecida como a “Lei do Espanhol”, que obrigava a oferta do idioma no Ensino Médio, o qual poderia ser oferecido como a LE obrigatória ou optativa. Podemos observar que, na grande maioria das escolas, a oferta de espanhol se deu como LE optativa, portanto, de matrícula facultativa para os alunos. Apesar de muitas falhas no âmbito da aplicação, visto que foi uma iniciativa federal, mas de execução



estatal, a lei foi de grande contribuição para a visibilidade e difusão do idioma no país. No entanto, em 2017 o ensino de E/LE sofre um revés.

A lei 13.415/2017 revoga a “Lei do Espanhol”, pois,

§4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Entendemos que o inglês é de suma importância, visto sua relevância no mundo globalizado em que estamos inseridos. Contudo, a globalização também fomenta a hegemonia e um pensamento único imposto pelos países centrais, neste caso, à elevação da língua inglesa, em detrimento das outras. No caso do espanhol, ao assumir um caráter preferencial na lei 13.415/2017, não se leva em conta sua segunda colocação no cenário comercial mundial, e do contexto político (MERCOSUL, por exemplo). Ao fazer um recorte da relevância da língua dentro do contexto nacional, além da publicação das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (2006), com dois capítulos dedicados às LEs, sendo um específico para o espanhol. Segundo Carvalho (2015), temos a incorporação, da língua espanhola (juntamente com a língua inglesa), ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2010. Outra medida importante para dar visibilidade ao idioma foi o reconhecimento, pelo MEC, da legitimidade da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA), formada por representantes de vários estados brasileiros, com apoio da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Secretaria Nacional de Associações de Professores de Espanhol (SENACAPE). Há ainda, em 2010, a inclusão, na área do conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” das línguas estrangeiras modernas inglês e espanhol, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

### **A linguística aplicada transgressiva**

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de conhecimento surgida em meados do século XIX sendo, em um primeiro momento, voltada para a aplicação da Linguística ao ensino de LE. Em um segundo momento, a LA se engaja em produção de teorias para investigação em outros lugares além da escola, isto é, da sala de aula para as empresas, clínicas de saúde etc. Essa complexidade contribuiu para o terceiro momento, que promove o diálogo com outros campos do saber, destaque para o trabalho com a linguagem, que concebe um arcabouço teórico



*indisciplinar*, ou *antidisciplinar*, ou ainda como o que adotamos neste trabalho: *transgressivo* (MOITA LOPES, 2006).

Segundo Moita Lopes (2006, p. 85), a contemporaneidade demanda uma reinvenção das formas de produção de conhecimento, uma vez que “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Dessa forma, para avançar nos estudos da linguagem, é necessário que a LA se aproxime do social, da história e da política. A linguística aplicada transgressiva é permeada por essa rede de conhecimentos, pois está inserida na Linguística Aplicada Crítica (LAC). Esta, se atenta a um novo conjunto de interesses, como a identidade, a desigualdade, a ética, etc., ou seja, interesses marginalizados pela LA tradicional. Transgressivo remete à necessidade de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para ultrapassar as fronteiras da política e do pensamento tradicionais. Além disso, a língua é vista como um ato de identidade que possibilita que uma comunidade se reconheça enquanto tal, portanto, uma LA transgressiva sempre se engaja em práticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2006).

### **Identidade e representação**

As noções de identidade e de representação são essenciais ao nosso trabalho, visto que nos permitem problematizar o discurso dos professores de espanhol em formação a respeito dos impactos das políticas públicas e linguísticas para a constituição de sua identidade.

Nas discussões contemporâneas sobre a (re)construção dos movimentos sociais, a identidade tem ocupado um lugar central. Inicialmente, parece ser de fácil definição, pois a associamos àquilo que somos, remetendo, portanto, à identidade como independente e autônoma. Do mesmo modo ocorre com a diferença, que está associada ao que o outro é, pois quando digo que sou brasileiro, também estou dizendo que não sou argentino, por exemplo. Assim, identidade e diferença são inseparáveis.

Segundo Silva (2000) a identidade e a diferença são fruto de criações culturais e sociais, uma vez que precisam ser ativamente produzidas por meio de atos de linguagem. No entanto, isto não significa que são estáveis, pelo contrário, dado que o próprio sistema de significação muda.

A identidade e a diferença também são estreitamente ligadas com relações de poder. Como são criações sociais, elas são disputadas, haja vista que o processo de classificação é central na vida social (‘nós’ e ‘eles’), sobretudo por conta do sistema capitalista no qual estamos inseridos, que estimula a organização das sociedades em grupos sociais, sendo também desejo



destes, quando afirmam determinadas identidades, garantir acesso privilegiado aos bens sociais, além de poder material, por exemplo.

No meio deste processo classificatório, há uma tendência de fixação de dada identidade como normal:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2000, p.83).

No entanto, esse processo é paradoxal. Ao mesmo tempo em que há, por exemplo, uma tendência em considerar que as identidades nacionais estão ligadas à essência e à fixidez, a identidade é uma impossibilidade por conta dos movimentos (literais ou metafóricos). Ainda tratando-se de nacionalidade, temos os movimentos de migração, os quais corroboram a ideia de que a identidade é instável.

Ao relacionarmos a noção de identidade à difusão da língua espanhola no Brasil, percebemos estreita associação às relações de poder, sobretudo políticos, que ordena quando e onde se pode ensinar/aprender o idioma. Essa inconstância gera forte instabilidade na construção de identidade a partir do contato com a língua, dado que pode ser tomada como desnecessária para tal, por exemplo.

De acordo com Silva (2000) a identidade e a diferença estão relacionadas a sistemas de representação. O conceito de representação dispõe de múltiplas definições, porém, neste trabalho, o concebemos como um sistema de significação, uma forma de imputar sentidos. E, assim como a identidade (e a diferença):

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p.17).

A identidade, portanto, só passa a existir por meio da representação, posto que representar significa dizer "a identidade é essa/isso". Além disso, conforme Silva (2000), a representação também está estreitamente associada a relações de poder, pois quem tem o poder de representar, tem o poder de estabelecer a identidade. Destarte, é a partir das representações sobre as práticas docentes que o sujeito professor de espanhol em formação concebe seu fazer pedagógico e constrói sua identidade.



## As políticas linguísticas e a formação de professores de E/LE

Para mais ampla problematização do contexto histórico, político e social de nosso objeto de pesquisa – o discurso de professores de E/LE em formação – entendemos que a noção de política linguística fortalece o suporte teórico desta pesquisa.

A noção de política linguística é de difícil definição devido à sua amplitude e à confusão em torno do termo desde seu surgimento. Em 1959, a expressão ‘planejamento linguístico’ (*language planning*) é alçada por Haugen para fazer referência às intervenções políticas sobre a norma das línguas. Apesar de bastante utilizado na bibliografia americana, faz-se uso do termo de maneiras diversas. Na tentativa de definição, Cooper considera que o planejamento linguístico deve valer-se não só do “que” se planeja ou a “quem” se planeja, mas também do “por que”, do “como” e do “quando”, com vistas a mudanças efetivas. Por sua vez, em 1975, o sociolinguista Rafael Ninyoles, desdobra o termo em: a) *language policy* – que remete às atitudes e planos de ação relativos à língua, e b) *language politics* – que indica uma decisão ou uma série delas que implicam um ato de poder. A noção de política linguística convive ainda com a chamada “glotopolítica”, que, segundo a própria nomenclatura, dispõe de uma abordagem mais global, isto é, ademais das intervenções do poder político que constituem “atos de poder”, ela preocupa-se com os micropoderes que atuam em toda comunidade linguística (LAGARES, 2010).

Com a globalização, está cada vez mais clara a grande influência que a política tem na linguagem. Por ser a linguagem inerente ao ser humano, ela pertence à esfera política já que expressa determinadas formas de ver o mundo ao corporificar-se por meio de sistemas de signos, ou seja, em línguas. Em suma, língua é identidade. Pensando em uma sociedade democrática, que está em constante transformação, a questão política não deve ficar à mercê do científico, pois entendemos a política como atividade que todo cidadão tem o direito e compromisso de participar, sendo que com a política linguística não deve ser diferente.

No entanto, é preciso salientar que a política linguística não pode ser comparada com a Linguística como disciplina, pois ela é um ramo da política, um empreendimento intervencionista, que intercede no rumo, no destino de uma dada língua, ou seja, nada mais é que uma série de atividades relativas ao planejamento, à política, entre outros, e conseqüentemente, ao ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2013).





Dessa forma, o professor de línguas deve estar atento às implicações políticas que sua profissão demanda e participar ativamente das políticas linguísticas para o ensino. No entanto, não há como falar em política linguística, em relação à formação de professores, sem considerar o Estado, pois é ele o responsável pela educação, na universidade e na escola, ou seja, molda-as com as políticas que propõe, além das práticas (DAHER, 2011).

Ainda segundo Daher (2011), a formação de professores para ensino do espanhol no Brasil foi tardia. Até 1942, a formação docente em língua espanhola não foi centralizada porque, até então, não fazia parte das disciplinas do currículo oficial das escolas brasileiras. Somente com o Decreto-Lei 4244/42, que institui o ensino de espanhol no país, se faz referência à formação, preferencialmente graduação, para aqueles professores que vão lecionar para o Ensino Médio.

A implantação da lei 11.161/2005, que obriga a oferta da língua espanhola no ensino médio brasileiro, trouxe consigo a questão da falta de ações para a contratação de professores. O estado de São Paulo, em 2006, deu o primeiro passo, referente a essas ações, assinando convênio, com a Secretaria Estadual de educação de um lado, e o Instituto Cervantes e o Banco de Santander do outro, para um curso de formação de professores de espanhol. Esta ação causou imediatamente uma reação de associações de professores, pesquisadores e universidades, pois foi feito entre o MEC e instituições estrangeiras que não oferecem ensino superior e alheias à legislação para formação de professores no Brasil, desvalorizando o diploma dos graduados nas IES brasileiras (LAGARES, 2013).

As associações de professores possuem um papel singular no que concerne às políticas linguísticas, neste caso, para o ensino/aprendizagem de E/LE, pois a partir desses conflitos políticos a respeito do ensino de línguas, os professores tendem a se assumirem como “simples instrumentos de decisões tomadas em instâncias superiores ou, contrariamente, agentes conscientes de seu papel, com capacidade para participar da elaboração das políticas e de sua implementação” (LAGARES, 2013, p.191).

Essa questão política não diz respeito só ao docente, ela se estende aos alunos, pois de acordo com as OCEM – Conhecimentos de Espanhol (2006), dentre os temas propostos no Ensino Médio, se encontra a política. Sendo assim, para uma leitura profícua do documento é importante um olhar crítico e atento a partir de uma perspectiva política. O mundo globalizado em que estamos inseridos exige uma postura diferenciada do professor, sendo que, ainda segundo as OCEM (2006), a LE na grade curricular preza pela formação do indivíduo, sendo o



professor não apenas reprodutor de métodos, mas sim um mediador e um orientador do processo educacional.

Com a implantação da lei 11.161/2005, o espanhol ganhou destaque como LE no Brasil, que é um dos poucos da América do Sul a não ter o espanhol como o ou um dos idiomas oficiais. Apesar de esse destaque não permanecer no contexto atual, em conformidade com Rajagopalan (2013), é importante que a formação de professores de E/LE acompanhe as demandas para o ensino/aprendizagem do idioma de acordo com as competências que a contemporaneidade incita, tendo em vista as discussões políticas a respeito de LE. Ou seja, “cabe ao professor expor suas opiniões a respeito do assunto e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis” (RAJAGOPALAN, 2014, p.74).

### **O corpus**

Este estudo se enquadra nos moldes da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2004):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21).

104

Dessa forma, não estamos interessados em quantificar. Preocupamo-nos com as interpretações dos dados analisados, isto é, com os discursos dos professores em formação sobre a prática docente advinda da experiência no PIBID, por meio de relatórios.

A noção de discurso concebida neste trabalho está de acordo com a postulada por Pêcheux (apud Carvalho, 2015), expoente no que concerne aos estudos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, em que o discurso é visto como lugar de construção de sentidos que escapam à sua intencionalidade, sendo que a constituição de sentidos advém do encontro entre a língua, o efeito-sujeito e a história, portanto, heterogêneo.

Conforme apontamos na introdução, este trabalho está vinculado à pesquisa, intitulada “Impactos do PIBID nas escolas de Uberaba”, que foi aprovada pelo CEP da UFTM sob o protocolo FAPEMIG/APQ 00737-13. Assim, a pesquisa proposta está de acordo com as normas estabelecidas para trabalhos que envolvem seres humanos. A fim de preservar a identidade dos autores dos relatórios, os excertos recortados para análise são numerados, ademais, todos os grifos são nossos.



Trata-se de uma pesquisa documental, haja vista que os dizeres dos professores em formação foram retirados dos relatórios de coordenação de área do subprojeto Espanhol do PIBID UFTM, referente ao edital Nº 061/2013, sob vigência até 2018, mais especificamente de um campo presente no relatório sobre a avaliação do programa, no qual os membros dos subprojetos se autoavaliam no que concerne à participação, assiduidade, pontualidade, envolvimento com a proposta do PIBID, grau de conhecimento do projeto e subprojeto, crescimento pessoal e profissional, preenchimento da planilha de atividades semanais e do caderno de registros, entre outros.

Estamos em consonância com Cellard (2012) quando afirma que a pesquisa documental permite, além de incluir a dimensão do tempo, realizar alguns tipos de reconstrução das vivências e do vivido. Para isso, inicialmente fizemos um levantamento dos estudos realizados na área, além da verificação da existência de documentos sobre políticas públicas e linguísticas sobre o ensino de língua espanhola em Minas Gerais.

Quanto ao cenário da pesquisa, foi realizada em um contexto de uma universidade federal do município de Uberaba, Minas Gerais, sendo que os discursos analisados são de discentes do curso de Letras português/espanhol. Nosso *corpus* é composto por excertos dos escritos dos bolsistas ID. O trabalho de análise foi dividido em duas etapas: i) recorte do *corpus* e seleção dos excertos; e ii) análise dos dizeres contidos nos excertos, segundo nossa base teórica.

Após descrição dos aspectos metodológicos deste trabalho, a seguir, passamos à análise dos dados.

### **Análise dos dados**

Esta seção é dedicada às análises dos dizeres dos professores de E/LE em formação sobre o PIBID e como eles refletem sua constituição identitária e política. Para darmos seguimento à análise e discussão dos excertos, mobilizamos os conceitos de identidade e de representação. Além disso, refletimos sobre a influência das políticas linguísticas nos textos desses futuros professores.

### **As representações do professor de E/LE**



As representações do ser docente, advindas das experiências no PIBID, contribuem para a constituição identitária e política do professor de E/LE em formação. Vejamos os seguintes excertos:

**Excerto 1:**

O objetivo primeiro, que nomeia o programa, que se afigure em sua execução, é o contato inicial com a escola e, **mais especificamente, com a docência propriamente**. Estar em sala de aula, com os cuidados e garantias que o programa oferece a seus bolsistas, é salutar ao **projeto dos licenciandos** em se tornarem professores.

Aqui, podemos observar duas representações do ser docente: 1) estar na sala de aula e 2) ser formado. A primeira representação é bastante controversa, pois entendemos que a profissão vai muito além de estar na sala de aula. No entanto, essa visão se repete em:

**Excerto 2:**

As experiências vivenciadas em **salas de aula** são enriquecedoras, **representando uma importância significativa em matéria de conhecimentos na formação como estudantes**, através deste projeto conseguimos nos aproximar do cotidiano escolar de forma mais direta e contextualizada, o que nos possibilita uma **visão mais ampla de como é ser professor**.

Entendemos também que acompanhar as aulas é uma das atividades propostas pelo programa, no entanto, ao colocar como “objetivo primeiro”, a presença em sala de aula “possibilita uma visão de como é ser professor”, isto é, torna-se imprescindível para a construção da identidade de professor.

Referente ao segundo ponto, percebemos uma representação importante do ser docente: ser formado. Ao utilizar a palavra “projeto”, inferimos que, para esse licenciando, alcançar a meta de ser professor é responder à questão: Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17), e para tal sua formação é crucial.

Ainda referente à importância da formação do professor:

**Excerto 3:**

[...] sem dizer também que este projeto acarretará muitos benefícios para a minha formação acadêmica, pois é neste ambiente e com a aproximação dos alunos, que vemos os pontos que devemos melhorar e poder assim nos **aperfeiçoarmos cada dia mais** nesta caminhada da docência.

**Excerto 4:**

[...] nosso crescimento acadêmico e profissional enquanto ponte de conhecimento entre o conteúdo e o aprendiz criando caminhos e sempre **aperfeiçoando as didáticas**.



Nestes fragmentos, podemos observar a preocupação com a formação continuada como fundamental para a construção da identidade docente, haja vista que o professor é concebido como um construtor de conhecimento, aquele que ensina, mas que também precisa engajar-se em um contínuo processo de aperfeiçoamento. Faz-se fundamental ainda estar em constante evolução, pois ser professor de línguas é convidar os alunos a conhecerem outras culturas, sempre reforçando a relação intrínseca entre língua e identidade. No entanto, como apontamos anteriormente, a identidade é instável, e a língua também.

Outro ponto considerado importante pelos licenciandos para a construção do ser docente é estar em contato contínuo com outro docente:

**Excerto 5:**

Posso observar aquilo que quero **tirar de proveito** na maneira com que minha supervisora ministra aula, como também **aquilo que não quero ser espelho**. Isso faz com que eu tenha uma formação mais rica, para quando assumir uma sala de aula seja uma professora que não só ‘passe’ o seu conteúdo, mas some na vida desses jovens cidadãos, fazendo da educação objetivo de transformação para um mundo melhor.

**Excerto 6:**

Vale ressaltar que as professoras que acompanhavam essas turmas no período integral, acompanhavam as aulas de língua espanhola com muito entusiasmo e participação, elas participavam das oficinas, jogos e tinham um caderno para anotar o conteúdo do dia [...]. **Foi incrível ver o engajamento delas nas aulas**, o que também inspirou os alunos a estarem ali.

Sobre isso, Nóvoa (2009) defende uma formação de professores construída dentro da profissão, em outras palavras, dentro da rotina e da cultura profissional, já que a educação vive um momento de *pobreza de práticas*. Referente ao primeiro excerto, percebemos que há uma preocupação da bolsista ID frente à cultura profissional em que está inserido, pois esta faz-se essencial para que se torne uma professora que “some na vida” de seus alunos. Nóvoa (2009) defende ainda que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (p. 30).

A partir dessa afirmação de Nóvoa, é possível reconhecer o poder do PIBID de proporcionar esse momento de partilha, que tem como base da formação o acompanhamento também feito por professores. Essa integração na cultura profissional docente ocorre não só entre bolsista ID e supervisor (dentro do contexto escolar), mas também entre professores de



outras áreas, como explicitado no excerto 6, uma vez que esse engajamento é proveitoso não só para os professores em formação, como para os alunos, que se sentem motivados em aprender, ademais de perceber o valor do outro para a construção da nossa identidade. Referente a isso, vejamos os seguintes fragmentos:

**Excerto 7:**

Quando se fala: Língua Espanhola, as pessoas já imaginam algo fácil e que não acrescentará nada em suas vidas. É um equívoco, e pude perceber que os alunos tinham este preconceito, que muitas vezes vem desde pequenos ou **a própria instituição colabora para esse modo de repudiar o diferente, o novo.** Porém, com o subprojeto espanhol nas escolas, os alunos adquirem um novo olhar sobre a Língua Espanhola e têm a oportunidade de interagir de um modo diferenciado com essa Língua.

**Excerto 8:**

Quanto ao crescimento pessoal ele pode ser posto em evidência **na percepção da grande responsabilidade** que é adquirir o papel de quem oferece o ensino em uma sala de aula.

No excerto acima, é possível compreender uma valorização da ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos educadores. Conforme aponta Nóvoa (2009), o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor, sendo impossível separar as duas dimensões. Em outras palavras, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise” (NÓVOA, 2009, p. 38).

No entanto, para o trabalho de autorreflexão, e, conseqüentemente, a construção da identidade, é preciso o outro. De acordo com Silva (2000), não há como separar identidade e diferença. Embora o dizer esteja voltado para o âmbito discente, percebemos no excerto 7 que há um esforço para a desmistificação de crenças, neste caso a da suposta facilidade em se aprender E/LE, e que para isso, é imprescindível voltar nosso olhar para o outro. Contudo, não é qualquer olhar: a identidade e a diferença devem ser tratadas como questões de política. Em seu centro, uma discussão sobre a produção da identidade e da diferença, isto é, como elas são ativamente produzidas, e, ademais de celebrá-las, questioná-las (SILVA, 2000).

## **O PIBID e as políticas linguísticas**



Conforme exposto na seção de metodologia, os dizeres dos professores em formação foram retirados dos relatórios de coordenação de área do PIBID, subprojeto de espanhol, entre os anos de 2014 e 2018.

Inicialmente, pudemos constatar a importância do programa, enquanto política pública, para a formação de professores:

**Excerto 9:**

Sem deixar de perceber os problemas, mas avaliando-os da perspectiva de quem inicia uma experiência docente, é de se reconhecer a **importância do programa no processo de formação de futuros professores**, dada à sua condição primeira de permitir o contato inicial do licenciando com a escola.

**Excerto 10:**

O projeto tem sido uma **grande oportunidade de aprendizagem através da prática pedagógica**.

**Excerto 11:**

O PIBID espanhol nas escolas proporciona aos bolsistas uma **experiência singular e muito produtiva**.

**Excerto 12:**

O PIBID para mim foi uma **oportunidade de articular a formação acadêmica e a realidade escolar**.

Os fragmentos acima coincidem acerca de o PIBID ser fundamental para a formação de professores e, conseqüentemente, fazer parte de uma política linguística favorável, neste caso, ao ensino de E/LE.

Durante os anos base de análise deste trabalho (2014-2018), ocorreram diversas ações políticas (públicas e linguísticas) importantes para a educação brasileira. Como já apontamos, o PIBID surgiu em 2007, e, em 2014, juntamente com a reeleição da então presidenta Dilma Rousseff, o programa foi renovado. No âmbito linguístico, tivemos a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, que determina metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, isto é, de 2014 a 2024. O plano prevê a promoção da universalização ao acesso à educação básica, com investimento na educação integral e profissional; mais vagas no ensino superior; além da valorização da docência. No ano de 2015, completou 10 anos da “Lei do Espanhol”, embora não estivesse sendo cumprida de forma efetiva:

**Excerto 13:**

O PIBID-Espanhol tem sido de grande importância para a **existência do espanhol nas escolas**, contribuindo muito para que esta disciplina **permaneça no ensino regular**.

Percebemos no dizer desse bolsista ID que ele está atento às ações políticas no cenário do ensino de E/LE. Não podemos afirmar seu conhecimento sobre as leis e orientações para



esse ensino, no entanto, conferimos sua consciência de que as práticas pedagógicas de espanhol existem no ensino regular, no entanto, apesar de faltar políticas linguísticas para sua permanência (e avanço), o PIBID é um grande colaborador para essas práticas. Todavia, também em 2015, iniciou-se um clima de instabilidades e incertezas sobre a continuação do Programa devido a ameaças de corte, gerando o movimento intitulado “FicaPibid” pelos envolvidos no programa. Podemos observar o reflexo desse contexto em:

**Excerto 14:**

Com base nas últimas reuniões, concluímos que a maioria dos objetivos traçados foram cumpridos como estipulado, ultrapassando até mesmo as expectativas. Entretanto, não pudemos traçar metas e planos para o próximo ano tendo em vista que o **futuro do projeto é incerto**.

O excerto acima foi retirado do relatório de coordenação área do ano de 2017, ano em que entrou em vigor a Lei Nº 13.415, que [de]forma o Ensino Médio e extingue a obrigatoriedade do ensino de E/LE. Com esse dizer, interpretamos a preocupação desse professor em formação quanto ao futuro do programa, tendo em vista sua importância e eficácia: “ultrapassando até mesmo as expectativas”. Ou seja, embora o trabalho esteja sendo desenvolvido de forma satisfatória, o programa poderia acabar, comprometendo sua constituição como ser docente. A partir desse excerto, percebemos uma visão engajada deste professor em formação que percebe as implicações políticas da profissão escolhida, visto que “tudo começa, enfim, a partir do reconhecimento de que o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas. Não há como lidar com ele sem assumir uma postura política [...]” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

É possível observar de forma mais pontual este engajamento em:

**Excerto 15:**

**A língua espanhola ainda não possui a mesma força e visibilidade que a língua inglesa**, portanto, para que nosso subprojeto fosse realizado com autenticidade e seriedade, alguns remanejamentos tiveram de ser feitos para que nos mantivéssemos firmes e fortes. A flexibilidade no horário de aula foi um dos pontos cruciais, em que a disciplina de língua espanhola era ofertada no sexto horário para alunos de ensino médio [...]. Esse processo de organizar e exigir que a escola ofereça a disciplina **não é atual já ocorre há algum tempo**.

**Excerto 16:**

**Ainda que haja uma lei** para que o aluno tenha o direito de ter essa disciplina ofertada em sua escola, ela ainda está fora da grade escolar, tendo assim que ser realizada em um horário extra. Portanto **o PIBID tem esse papel significativo**, que faz manter a disciplina em algumas escolas, mesmo com tamanha dificuldade para ela se estabelecer fixa na grade. É muito gratificante ver alguns alunos interessados e ansiosos por conhecimentos diversos.

**Excerto 17:**





Das dificuldades que necessitam de intervenção destaco a **inconstância da legislação estadual que prejudica a implantação do ensino de modo regular.**

Conforme apontado no excerto 15, todo início de ano ocorre o “processo de organizar e exigir que a escola oferte a disciplina”, isso é, há todo um trabalho de convencimento de que ensinar espanhol é importante, tanto na Superintendência Regional de Ensino (SRE), quanto nas escolas. Feito isso, o problema concentra-se nos dias e nos horários de oferta das aulas que, na maioria das vezes, não leva em consideração a realidade dos alunos, que não podem frequentar as aulas naquele horário por diversos motivos como o trabalho, gerando enorme evasão.

Quanto ao fragmento 16, provavelmente o bolsista ID está referindo-se à Lei 11.161/2005, uma vez que este dizer foi retirado do relatório concernente a 2017, ano em que a “Lei do Espanhol” foi revogada. Ainda neste fragmento, percebemos um forte engajamento político por parte do bolsista, que cobra uma constância no ensino de E/LE, ademais de ressaltar a importância do PIBID nesse processo.

Um dos empecilhos mais significativos para a realização de trabalho contínuo no ensino de língua espanhola é sinalizado no excerto 17: a disparidade entre a legislação federal e a legislação estadual. Conforme já apontamos, o PIBID é uma iniciativa federal, mas de execução estadual. Durante o período base de nossas reflexões, a legislação do Governo de Minas Gerais teve grande contribuição para a inconstância do ensino/aprendizagem de E/LE no estado. Em 2014, foi o auge da língua espanhola nas escolas uberabenses que eram parceiras do PIBID, visto que a disciplina estava inserida dentro da grade curricular obrigatória para o alunado do Ensino Médio. Segundo os dados apresentados por Barros, Costa e Galvão (2016), podemos atribuir esse fato à Portaria Ministerial Nº 1.140, regulamentada em 22 de novembro de 2013, que estabelece o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no qual o MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumiriam o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, cabendo a cada estado optar pela melhor forma de atender às propostas. O estado de Minas Gerais aderiu à proposta por meio do programa Reinventando o Ensino Médio (REM), lançado em 2012, e aprovado nacionalmente em janeiro de 2014. Para a universalização do programa, a Resolução SEE no 2486/2013 promoveu uma mudança curricular nesse nível de ensino, em que o Art. 6º determina a oferta obrigatória de duas línguas estrangeiras modernas, sendo uma delas o espanhol que, ofertada como obrigatória, deveria ser oferecida



no horário regular de aula. Com isso, muitas escolas ofertaram a língua espanhola, e um dos reflexos dessa medida foi a contratação de mais professores da área.

Contudo, em 2015, sob um novo governo, em 22 de janeiro de 2015 foi publicada a Resolução SEE nº 2742. Nesta, revoga-se a Resolução anterior e estabelece-se que a língua espanhola será a segunda língua e deverá ser ofertada somente em contraturno, com duas aulas semanais. Podemos perceber o reflexo dessa resolução no seguinte dizer:

**Excerto 18:**

Durante o início deste ano o projeto PIBID Espanhol **sofreu com a portaria que fez com que a língua fosse ofertada em um primeiro momento no contraturno**, sendo o horário diferente do que o aluno teria as matérias da grade obrigatória, posteriormente foi interpretado que a resolução permitiria que a Língua Espanhola fosse oferecida em sexto horário.

Apesar do equívoco quanto à nomenclatura, o bolsista ID mostra-se atento às políticas públicas para o ensino de língua espanhola, ademais de corroborar a ideia de que em 2015, exatamente após 10 anos da “Lei do Espanhol”, a disciplina é praticamente eliminada das grades curriculares, extinguindo a possibilidade de prosseguimento dos estudos da língua, visto sua implantação na grade no ano anterior.

Originada na Medida Provisória nº 746, de 2016, a lei 13.415/2017 gerou o seguinte impacto:

**Excerto 19:**

Durante todo o ano de 2017 o PIBID de espanhol [...] teve inúmeros contratemplos, o maior deles foi a evasão na escola que se estendeu ao curso de E/LE no sexto horário. Quando, a princípio tínhamos mais de trinta alunos inscritos e chegamos ao final apenas com três alunos, **evidencia o quanto a Língua Espanhola fora da grade escolar é vista com desprezo e desinteresse pela comunidade escolar.**

A partir desse discurso, podemos dizer que a situação de inconstância é refletida, sobretudo, na evasão dos alunos, o que é compreensível, já que não se sentem motivados a estudar uma disciplina inconstante e secundária na escola. Com isso, a frase do bolsista “evidencia o quanto a Língua Espanhola fora da grade escolar é vista com desprezo e desinteresse pela comunidade escolar” é controversa, reforçando a importância de uma postura engajada do professor que possui papel importante nesse cenário de inconstância, pois:

**Excerto 20:**

Apesar de todas as dificuldades que o grupo (em especial) do PIBID-ESPANHOL passou e ainda passa não nos desmotivamos e continuamos nosso trabalho da melhor forma possível, aliás, da impossível também. **E lutamos, trabalhamos, por nossos direitos e por nossos alunos**, pois isso é ser professor, isso é ser educador, estamos aqui para **fazer a diferença** por meio desse projeto proporcionado pela CAPES.



Apesar de não estarem de forma clara quais foram as lutas e os trabalhos feitos pelos bolsistas rumo à constituição do ser docente, acreditamos que esteja presente seu engajamento político, dado que ao falarmos de idiomas, automaticamente, estamos falando de política. Em suma, nestas seções de análise, pudemos problematizar as representações de professor de E/LE e como elas, juntamente com o engajamento político, contribuem para a constituição identitária dos licenciandos.

### Considerações finais

Este trabalho buscou analisar a construção da identidade do professor de espanhol em formação a partir do seu engajamento político. Para isso, nos baseamos no quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada, especificamente os conceitos de representação e de identidade. Ademais, fortaleceu o suporte teórico desta investigação a noção de política linguística. O nosso *corpus* é constituído de dizeres dos bolsistas ID, ou seja, dos licenciandos do curso de Letras (Português/Espanhol), retirados dos relatórios de coordenação de área do PIBID-UFTM, subprojeto espanhol.

A partir da análise constatamos que a política está presente nos discursos dos bolsistas tanto ao tratarem das representações de professor, quando abordam a política linguística para o ensino de E/LE, no entanto, percebemos que é uma abordagem, maiormente, inconsciente, isto é, os professores em formação mencionam questões relacionadas à política, no entanto, fazem-na de forma intuitiva, sem reflexão teórica. Percebemos isso pelos vocábulos utilizados. Em nenhum momento foi dita a palavra política, por exemplo. Assim, acreditamos que a formação de professores é de suma importância para essa “tomada de consciência” crítica acerca do compromisso ético e político que o professor tem frente às políticas linguísticas, neste caso, para o ensino/aprendizagem de língua espanhola.

Referente à formação do professor, entendemos que não há um modelo pronto e acabado, pelo contrário, vemos uma demasiada inconstância, uma vez a formação de professores de espanhol no Brasil, desde seu surgimento, se dá à luz dos documentos oficiais, ou seja, é regida pela política, que muda constantemente, de acordo com os interesses em pauta. Desse modo, estamos de acordo com Fraga (2014) ao afirmar que é urgente formar professores de línguas estrangeiras que concebam seu objeto de estudo também a partir de uma dimensão política. Assim, julgamos fundamentais reflexões sistemáticas sobre políticas linguísticas na



formação inicial do professor, a fim de problematizar seu impacto tanto na constituição, quanto nas práticas do professor. Esta pode se dar tanto por meio de disciplinas integral ou parcialmente dedicadas ao tema, ou ainda por meio de programas como PIBID, que por ser uma iniciativa tanto do âmbito da academia quanto da instituição escolar, contribui para essas reflexões em ambos os espaços.

## REFERÊNCIAS

BARROS, C. S.; COSTA, E. G.; GALVÃO, J. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. 523p.

BRASIL. **Lei ordinária n. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 08 ago. 2005, p. 1.

BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

CARVALHO, F. P. **Representações dos professores de espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação**. Dissertação – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. 185p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 295-316.

DAHER, D. C. Formación de docentes de E/LE: ¿cualificación para el trabajo en las escuelas brasileñas? In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice da Silva (Orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: Assoeste, 2011. p. 97- 115.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 181- 198.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer nº 1.125, de 23 de novembro de 2013**. Relator: José Januzzi de Souza Reis. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 23 jan. 2015. Caderno 1, p. 9.



MINAYO, M. C. S. (Org.). O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed.- Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-29.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L., P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 85-108.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, DjaneAntonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-81.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1, 2006. 239 p.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. /Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.