A PERSPECTIVA TEÓRICA DE HOMI K. BHABHA: UM CAMINHO POSSIVEL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA [19]

Homi k. Bhaba's theoretical perspective: a possible path to foreign language teacher education

[20] OLIVEIRA, Nilceia Bueno de - UAB

RESUMO: Este artigo fundamenta-se nas teorias pós-colonialistas de linguagem, com exploração dos conceitos epistemológicos propostos por Homi K. Bhabha, principalmente de hibridismo, tradução cultural, terceiro espaço e agência. Num primeiro momento refletimos sobre a formação de professores de língua estrangeira e em seguida, apontamos o terceiro espaço e a agência como caminhos possíveis para tornar a formação continuada mais produtiva. Desta forma, a pesquisa objetiva investigar este modo de compreender o processo e relacioná-lo com o contexto de formação continuada de professores de língua estrangeira como uma alternativa para o desenvolvimento dos educadores.
PALAVRAS-CHAVE: Hibridismo; agência; formação de professores de língua estrangeira.

ABSTRACT: This article is based on the post-colonial language theories, with exploration of the epistemological concepts proposed by Homi K. Bhabha, especially hybridity, cultural translation, third space and agency. At first, we present a reflection on the training of teachers of foreign languages and then point third space and agency as possible paths to make continuing education more productive. Then, the mail objective of the research is to investigate this way to understand the process and relate it with the context of continuing teachers education of foreign language as an alternative for educators development.

KEYWORDS: Hybridity; agency; continuing teacher education of foreign language.

Este artigo tem como foco de reflexão a formação continuada de professores de língua estrangeira (língua inglesa) no contexto da escola pública. A língua inglesa aqui é compreendida como língua de fronteira por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em sua vida cotidiana, ou seja, o inglês se

[19] Este artigo foi produzido para fins de avaliação da disciplina de Estudos em Lingüística Aplicada III do curso de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Letras, com área de concentração em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Profª. Drª. Clarissa Jordão, durante o primeiro semestre de 2011.

[20] Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2006) e Tutora a distância do curso do Programa de Formação de Professores da Secretaria de Educação a Distância - CAPES/UAB.

mostra como um idioma extremamente hibridizado (MOITA LOPES, 2008) e de ensino obrigatório nas escola brasileiras; uma língua franca, sim, mas que faz parte das práticas sociais dos professores de uma forma bastante idealizada (OLIVEIRA, 2006, 2007 (b)(d), 2008), contexto no qual é vista como "a língua de culturas superiores, de cultura de metrópoles, do conhecimento verdadeiro científico e confiável" (JORDÃO, 2004, p. 5).

E nestes tempos híbridos contemporâneos, faz-se necessário pensar a formação continuada de professores de língua à luz das teorias pós-coloniais, pois, como aponta Moita Lopes (2008), é importante que o inglês deixe de ser visto como uma língua global, envolvida em imperialismo e homogeneização do mundo e passe a ser entendida como "uma língua de fronteira, da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (...) fazendo esta língua funcionar com base em histórias locais" (MOITA LOPES, 2008, p. 333).

Neste sentido, o objetivo da pesquisa que originou este texto foi analisar importantes conceitos pós-coloniais tais como hibridismo, tradução cultural, terceiro espaço e agência, à luz da teoria proposta por Homi K. Bhabha (1990, 1998, 2000), na perspectiva de que o estudo de alguns conceitos balizadores da teoria proposta pelo autor, aplicados ao contexto de formação continuada de professores de língua estrangeira, poderá fundamentar esta prática social de suma importância para a educação brasileira. Desta forma, este artigo não dará conta de todas as respostas, mas certamente apontará caminhos possíveis para o desenvolvimento dos educadores.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E HIBRIDISMO

Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores de Língua Inglesa no Brasil, principalmente por aqueles que trabalham em escolas públicas. Muitas dessas dificuldades ocorrem devido ao despreparo do professor em conseqüência de sua formação deficiente, visto que a graduação, na maioria das vezes, não dá conta da formação lingüística do futuro professor (tanto em termos teóricos quanto em termos de proficiência na língua estrangeira) como apontam alguns autores tais como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Filgueira dos Reis (1992), Oliveira (2006, 2007 (a)(c), 2008), Barcelos (1995). No entanto, com o passar do tempo, pode ocorrer uma evolução profissional (aprendizagem através da prática), resultando da busca de amadurecimento no âmbito profissional.

Nesse sentido, a formação continuada é vista como a melhor opção quando se trata de formação de professores em serviço (OLIVEIRA, 2006, 2008). Rodrigues & Esteves (1993, p. 44) definem assim a formação continuada:

> Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a certificação inicial [...] privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização.

A formação continuada pode levar ao desenvolvimento consciente do profissional, ao crescimento e a tomada de decisões embasadas na relação entre teoria e prática, num processo de diálogo constante entre estas duas formas de conhecimento, teórico e prático. É um espaço talhado para a busca de mudanças por meio de questionamentos que levem as novas descobertas e à melhor compreensão do contexto e do processo de ensino-aprendizagem no qual o professor está inserido. A investigação da teoria e da prática sobre ensino/aprendizagem e o desenvolvimento lingüístico e metodológico do professor estão atrelados à necessidade de uma formação continuada constante.

Quando pensamos na formação continuada de professores de língua estrangeira como parte fundamental da caminhada do sujeito enquanto educador, a compreensão da noção de hibridismo e seus desdobramentos se faz de extrema relevância. Trata-se de um dos conceitos-chave para os estudos culturais na contemporaneidade, principalmente quando investigamos práticas sociais a partir de perspectivas contra hegemônicas, visando à produção do conhecimento e à recepção de vozes marginalizadas pela cultura dominante. Desta maneira, entendemos que tal conceito é essencial para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, portanto de suma importância também para a formação continuada de professores.

Hall (2003, p. 74) declara que o "hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados" (itálicos do autor); o autor insiste que não existe uma situação pronta, acabada, estanque, pois "trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade" (id., ibid.).

Esta ideia não é defendida só por Hall, mas também por outros autores que seguem o viés pós-critico, entre eles, Homi K. Bhabha, critico pós-colonialista[21] indiano contemporâneo. Este teórico, segundo Pagano e Magalhães (2005, p. 24) dialoga com várias tradições teóricas, dentre elas "a desconstrução derrideana, para investigar a ação da autoridade colonial e a dinâmica da resistência que ela gera". Uma de suas contribuições mais importantes da teoria pós-colonial de Bhabha é o conceito de hibridismo, um dos aspectos mais polêmicos de seu trabalho teórico. Trata-se de:

> uma problemática de representação e de individualização colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes "negados" se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento (Bhabha, 1998, p.165).

Ainda, nas palavras do autor:

> A hibridização não é algo que existe por aí, não é algo a ser encontrado num objeto ou alguma entidade mítica "híbrida" - trata-se de um modo de conhecimento, um processo para entender ou perceber o movimento de trânsito, ou de transição ambígua e tensa que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória, sem a transcendência das condições complexas, conflitantes, que acompanham o ato da tradução cultural (BHABHA, H. K., 2000 (b) apud MENEZES de SOUZA, s/d, p. 1)

A formação continuada de professores acontece numa constante luta em torno do conhecimento, onde os sujeitos são portadores de características indefinidas, complexas e conflitantes. O trabalho de ação e reflexão, neste contexto, nunca está pronto, visto que as fronteiras estão sempre em movimento pela sobrevivência, numa infinita agonia, fato que nos remete diretamente ao conceito de hibridismo. A tradução cultural, a que se refere Bhabha na citação acima, indica um processo, constantemente em mutação, gerando novos conhecimentos. Tal efervescência, própria da formação de professores, indica uma inadequação dos sistemas convencionais de quantificação como parâmetro de avaliação para a formação, uma vez que na formação de professores eles "são geralmente obrigados a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas" (HALL, 2003, p.76).

A ideia de hibridismo mostra que o fenômeno da hibridação independe da vontade do sujeito, pois é impossível um alinhamento cultural em virtude das diferenças

[21] O Pós-colonialismo é "um estado de cultura ou de estudos culturais, emergente do colonialismo e seus efeitos, preocupado com problemas de identidade de grupos conforme reproduzido na linguagem (...) aberto à diversidade de todos os tipos e com restrições à soluções simplistas para problemas complexos". (Robinson, 1997, p. 21 apud Pagano e Magalhães, 2005)

de tempo, espaço, geração e disseminação de cada contexto específico. Desta forma, a completude jamais é atingida, conforme postulava Derrida, ao apresentar o termo "*différance*"[22], o qual indica "uma geração infinita de significados, por posições significativas que, por hibridas, plurais e múltiplas, são constantes fontes de sentimentos incomensuráveis" (WIELEWICKI, 2010 p. 245).

A partir da perspectiva pós-colonial, é impossível a apropriação completa da cultura, pois "o processo de encontro cultural será sempre ambivalente, contaminado, já que constantemente marcado pelo outro" (BHABHA, 1998, p.312). O novo, na perspectiva do autor, é aproximado da ideia de suplemento derrideano, onde "esse processo de complementaridade como suplemento agonístico é a semente do intraduzível – o elemento estrangeiro em meio à performance da tradução cultural" (idem, ibidem, p. 312).

Desta forma, a tradução não é nem um nem outro, mas algo mais, que causa mudança, onde o "original" é transformado em estrangeiro ao permitir a entrada do novo. O novo entra no mundo através dos interstícios híbridos e "põe o original em funcionamento para descanonizá-lo, dando-lhe movimento de fragmentação, um perambular de errância, uma espécie de exílio permanente" (BHABHA, 1998, p.313). Na formação continuada de professores, podemos dizer que os novos conhecimentos entram no mundo dos professores através das dobras do processo tradutório, dos interstícios híbridos. O novo, tão importante para a sobrevida dos conhecimentos desses sujeitos, é o híbrido, em constante mutação. Essa ressignificação localiza novamente o original em tempo e espaço, constituindo o híbrido mutante e contingente. Conforme Bhabha (1998, p 213), é um entre lugar que permite que as vozes dos professores "não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de "hegemonia", que é conhecido como horizontal e homogêneo". Como aponta Wielewicki (2010, p. 448): "é ai que o híbrido acontece, não como um indivíduo coeso, misturado de forma homogênea, mas nas idas e vindas, nas situações conflituosas e heréticas da ressignificação".

Falando sobre Bhabha, Macedo (2006, p.) defende que é preciso fazer "uma leitura que não se fixe nas disjunções entre cultura, econômica e política, mas que

[22] Termo cunhado por Derrida, o qual "indica a existência de uma diferença que não é traduzível no processo de significação dos signos, nem organizável nas polaridades identitárias - eu/outro, nós/eles, sujeito/objeto, mulher/homem, preto/branco, significante/significado. Tais distinções e classificações binárias constituem o modo ocidental de apreender o mundo e constituem a base das estruturas de dominação modernas" (Costa, p 14, s/d).

entenda que o cultural". Para a autora, preciso fazer uma leitura a qual, à luz das teorias do autor, esteja ancorada no reconhecimento e no repúdio à diferença, ou seja, uma leitura que parta do principio de que é impossível a fixação de sentidos. Pode-se, então, depreender disso que a formação de professores deve ser, então, lida em "espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar possíveis formas de tradução" (MACEDO, 2006, p. 288).

O espaço-tempo da formação continuada, entendido aqui como uma performance cultural específica, contingente e particular, permite-nos acessar "os rastros de todos os discursos disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura" (BHABHA, 1998, p. 229). Neste sentido, a função performática da formação continuada de professores de língua inglesa está em criar lugares-tempo híbridos de sentido, onde o ato da tradução venha impedir "que as alturas globais vejam a si mesmas como completas, definidas", e passem a impor "as culturas subalternas como elemento que redesenha o local" (MACEDO, 2006, p. 294).

Trazer conceitos como hibridismo para o espaço-tempo de formação de professores pode ser bastante benéfico porque possibilita aos participantes do processo de formação continuada a percepção de que os significados não estão prontos e acabados, nem são facilmente assimilados, pois a busca pela ressignificação envolve conflitos, nem sempre resolvidos, mas sempre necessários (WIELEWICKI 2010, p. 450). A justificativa para tal necessidade é que é importante que o professor-aluno venha a compreender que: "O processo de produção de significados se dá em qualquer grupo social, seja uma etnia, uma nação, ou uma sala de aula" (idem, ibidem, p. 450).

Entendemos assim o hibridismo como a abertura de novos espaços de enunciação que redesenham as relações supostamente simétricas das relações de poder contestando suas hierarquias de poder, abertura que é produzida na zona de negociação, de contestação e mudança. Desta forma, o hibridismo pode ser compreendido como uma nova opção para as ações políticas de liberação, pois se o mesmo "nega a o essencialismo de uma cultura anterior original ou originária". (BHABHA, 1990(b), p. 211).

TERCEIRO ESPAÇO E AGÊNCIA: UM CAMINHO POSSÍVEL

A ideia de um terceiro espaço, acima e além das fronteiras culturais, é defendida por Homi Babas. Nas palavras do teórico:

> A importância de hibridismo não é poder traçar dois momentos originários a partir dos quais surge um terceiro, ao invés disso, o hibridismo para mim é o "terceiro espaço" que possibilita o surgimento de outras posições. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem, e estabelece novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são mal compreendidas através da sabedoria normativa (BHABHA,1990(b), p. 211 apud Menezes de Souza, p. 16 s/d)

Ser professor de inglês em escola pública é representar um grupo minoritário, que ocupa um espaço intelectual restrito na cultura brasileira, tendo que traduzir e negociar constantemente entre culturas e tradições, entre um conceito de local e outro de global. Na formação continuada, é importante que o coletivo docente tome "consciência do hibridismo não apenas que os constitui, mas que constitui a todos; os participantes de tal ato tradutório passam a ressignificar (…) a partir das fronteiras entre línguas, territórios e comunidades" (MENEZES de SOUZA, 2010, p.17). A participação dos professores neste processo, segundo o viés pós-colonial, deve levá-los ainda à construção de valores éticos e estéticos que não pertencem à nenhuma cultura específica; são valores que surgem a partir dessa travessia por entre os espaços culturais intersticiais. Para inserirem-se nesta perspectiva, tais discussões devem procurar desnaturalizar a ilusão de transparência e de homogeneidade, não negando o papel fundamental da interpretação para desvelar a ideologia presente na constituição dos sentidos aparentemente sempre já constituídos.

Nos espaços de formação continuada, a homogeneização nas práticas pedagógicas dos professores é vista com bons olhos pelos discursos dominantes, como revela a pesquisa de Oliveira (2007 (c)), na qual os dados indicaram 100% de homogeneidade no discurso de professores em formação continuada com relação ao papel do professor: para os entrevistados, seu papel é de um mediador da aprendizagem. Segundo as perspectivas pós-coloniais de linguagem e identidade, tais posicionamentos fazem com que o professor (neste caso, no papel de subalterno) não perceba e nem valorize o hibridismo. Neste prisma, comenta Menezes de Souza (p. 16, s/d) que o hibridismo cultural é muito produtivo, pois "ao romper com o discurso homogeneizante,

modernista da cultura, a cultura enquanto híbrida se torna uma arena antagonística de diversas formas de conflitos e agências[23] culturais".

Entendemos que os espaços de enunciação não precisam ser definidos pela bipolaridade dentro/fora como nas perspectivas teóricas tradicionais; pelo contrário: no pós-colonialismo, devemos promover precisamente a desconstrução dos binarismos essenciais diluindo as fronteiras culturais que definem qualquer identidade coletiva. Bhabha chama este lugar de enunciação terceiro espaço. O autor diz que "é o terceiro espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo" (BHABHA, 1998, p.67-8)

Assim define Bhabha (1994, p. 185) sua ideia de terceiro espaço em trecho citado por Costa, s/d, p.10:

> O terceiro espaço não se refere a um lócus fixo na tessitura social, mas, mais propriamente, ao instante no qual o caráter construído, arbitrário, das fronteiras culturais fica evidenciado. Tal acontece quando signos são deslocados de seu referenciamento espacial e temporal e ainda encontram, por assim, dizer em movimento, vale dizer não foram inscritos num outro sistema de representação totalizante. Esse deslocamento caracteriza o momento de "hibridação" do signo e, ainda que operando com a participação do sujeito é, como mencionado, fortuito, aleatório, é uma interação contingente.

O terceiro espaço é o espaço intersticial "fora da frase", entre o enunciado e a enunciação. Lembrar do fora da frase é, de acordo com Menezes de Souza (p. 22, s/d) **"**recusar a ditadura do enunciado normatizado, pronto, fechado; é lembrar do contexto, da história, da ideologia, das demais condições de produção de significação que constituem o momento da enunciação e, portanto, que contribuem para a constituição do sentido do enunciado". É no terceiro espaço que os desejos pela universalização, pela homogeneização e pela estabilidade se desfazem, se diluem; é onde a diferença e a alteridade se apresentam muito mais visíveis e audíveis.

Bhabha refuta a ideia "de um sujeito que seja definido pelo vínculo a um lugar na estrutura social ou que seja caracterizado pela defesa de um conjunto determinado de idéias (COSTA, p. 10, s/d). O sujeito para Bhabha "é sempre provisório, circunstancial e cingido entre um sujeito falante e um sujeito falado que reflete e elabora suas

[23] O termo será explicado à frente.

experiências" (idem, ibidem). O segundo nunca alcança o primeiro, só pode sucedê-lo". No contexto de formação continuada esta concepção de sujeito é muito bem vinda, pois favorece a abertura para as novas formas de significação e isto implica a possibilidade da resistência à dominação. A abertura ao novo faz com que as verdades não sejam sedimentadas, portanto permite ao professor uma reflexão constante, consequentemente, um maior empoderamento.

Para Jordão (2004, p. 3), o: "encontro/confronto com outras identidades e formas de construir sentido fragmenta a identidade antes percebida como fixa, única, e tem o potencial de levar os sujeitos à percepção de sua identidade e responsabilidade também enquanto espécie e não apenas limitada às fronteiras políticas instituídas convencionalmente". Durante os encontros oportunizados pela formação continuada as concepções dos professores são confrontadas e tais enfrentamentos enunciativos estabelecem o espaço enunciativo que não é nem um nem outro e sim uma zona fronteiriça de negociação. Tal negociação ocorre sempre nas fronteiras, de alguma maneira, fora dos sistemas de significações totalizantes. Ela introduz inquietação e revela o caráter fragmentário e ambivalente de qualquer sistema de representação. Sua eficácia, neste sentido, também é sempre contingente, aberta, indefinida, pois advém de uma ação dentro da área de influência do sujeito, mas fora de seu controle.

Pagano e Magalhães (2005, p 24) citam Loomba (1998), a qual argumenta que "Bhabha teoriza as identidades coloniais como fluidas e agonísticas, capturadas no momento de perpetuação do Eu e o desejo do Outro, apontando para a ambivalência do discurso da autoridade e sua própria gestação do discurso da resistência". Há no hibridismo de Bhabha um movimento de transformação do híbrido bakhtiniano para o movimento ativo de desafio e resistência contra um poder cultural dominante, onde o valor político de mudança está na rearticulação, ou tradução, de elementos que não são nem UM, nem Outro, mas algo mais que contesta os termos e territórios de ambos.

No processo de formação de professores de língua estrangeira, os valores surgidos pela travessia por dentre os espaços culturais são sempre frutos da negociação com a diferença, a qual é construída no processo mesmo de sua manifestação, nas entrelinhas das identidades externas totalizantes e essencialistas. A negociação possibilita o aparecimento de uma agência intersticial, a qual recusa o binarismo da representação tradicional do antagonismo social. È na negociação que os professores, agentes híbridos, encontram suas vozes em uma dialética que não aceita os valores de supremacia ou soberania culturais, pois "usam a cultura parcial da qual emergiram para

construir visões de comunidade e versões de memória histórica que atribuem uma forma narrativa à posições minoritárias que ocupam; o externo do interno: a parte no todo" (BHABHA, 1996, p. 58 apud Menezes de Souza, p.18, s/d).

A agência, em Bhabha (1998, p.257)

> requer uma fundamentação, mas não requer que a base desta fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de contigüidade ou acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teologia e holismo.

Entendemos então que a individualização do professor agente:

> ocorre em um movimento de deslocamento. É um incidente pulsional, o movimento instantâneo em que o processo de designação do sujeito – sua fixação – se abre lateralmente a ele, em um estranho *obseitis,* um espaço suplementar de contingência. (BHABHA, 1998, p. 257).

Na formação continuada, a agência não ocorre exclusivamente de uma forma racional; ela não é pré-estabelecida, pois vai ser feita no momento necessário, no sentido de intervenção dos indivíduos no processo social; assim, os professores se colocam como sujeitos da ação e do discurso em diversos espaços, principalmente o educacional, onde possam defender suas posições ou protestar contra as injustiças, sempre numa posição de negociação com a diferença, sendo que tal processo pode ser planejado, mas não pode ser controlado.

Jordão (2010) lembra que é no terceiro espaço que a agência acontece. Comenta a autora que:

> ela é a interpelação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação." (...) "agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, idéias e conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. JORDÃO (2010, p. 432)

Jordão compreende o conceito de agência conceito como:

> uma prática reflexiva que desafia constantemente, em vários campos ideológicos, seus próprios pressupostos e desdobramentos, enfocando a transformação e constante reavaliação de procedimentos interpretativos de construção de sentidos, e os conhecimentos por ele produzidos (JORDÃO, 2010, p. 438).

É no espaço de formação continuada, um lugar de movimento, negociação, um lugar híbrido de tradução, de contingência e liminaridade, que o professor se engaja na ação política como estratégia discursiva de produção de alternativas. Aponta Frangella (p.9, s/d) que:

> o entendimento desse movimento recoloca a questão da agência ressignificada não mais como expressão de uma anterioridade: o sujeito como agente retorna na ação dialógica de negociação (...) no tempo espaço disjuntivo da significação, agência como movimento e se desdobra em fechamento contingente, fechamento estável

Neste sentido, a formação continuada de professores de língua estrangeira deve ter como meta principal levar o sujeito participante a "desenvolver e construir possibilidades de agência (racional e emocional) sobre as práticas sociais, sobre seus posicionamentos na sociedade e sobre seu funcionamento" (.JORDÃO, 2010, p. 435), pois, segundo a autora, as relações de poder que se estabelecem entre as concepções de mundo "dependem da legitimidade conferida às hierarquias e valores construídos localmente e conferidos diferentemente a diferentes formas de saber" (JORDÃO, 2010, p. 436).

No momento em que os professores anseiam por mudanças sociais de suas perspectivas, saberes e maneiras de construir sentido, resultantes, na visão dos mesmos, da formação continuada, conforme pesquisa de Oliveira (2006), estão colocando em prática não somente sua capacidade de agência, mas a dos outros também e com isso o processo de ensino-aprendizagem em muito se beneficia A agência, na formação de professores, deve estar, então, fundamentada em diferença e conflito, entendidos como condições positivas para que aconteça a transformação. Nas palavras de Jordão (2005, p. 34):

> Uma agência que se percebe limitada, que se percebe em processo, que se reconhece dependente e incompleta, mas fundamental para a vida, para a construção do sujeito, para a existência humana. Uma agência em que ao mesmo tempo liberta, conscientiza das limitações, da interdependência, da necessidade social; uma agência pós-moderna, que se permite questionar sempre, inclusive a si própria, sem deixar de existir.

Ao dotar-se deste tipo de pensamento, o professor estará aberto para "as diferenças, percepção de restrições contextuais e formas estratégicas de superá-las, assim como reflexividade criativa" (JORDÃO, 2010, p. 239), pois a agência ocorre em práticas discursivas cujo movimento simultâneo pode ser o de "restringir e permitir –

reforçar ou transformar – a construção de sentidos e representações dos sujeitos nas práticas sociais" (ob. cit., p. 239)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bhabha aposta na multiplicação das diferenças culturais como forma de hibridação que se articula entre as fronteiras culturais. O autor vê no hibridismo a possibilidade de subverter os discursos hegemônicos, pois as situações híbridas têm um sentido bastante benéfico na medida em que criam condições de possibilidade para a articulação de novas diferenças. Isso quer dizer que o professor deve ser um protagonista social, um fomentador da hibridação. A meu ver, ressignificação das relações de dominação e a possibilidade de resistência devem se dar, conforme refletido no artigo, durante os processos de interação nas práticas de formação continuada de língua estrangeira

Como pudemos apresentar, o hibridismo e seus desdobramentos são produzidos na zona de negociação, de contestação e mudança, com a abertura de novos espaços de enunciação que redesenham a geometria das relações culturais. Programas de formação continuada devem ser vistos como espaços-tempo de fronteiras e, portanto, híbridos culturais onde as práticas pedagógicas são como um jogo no qual as vitórias ou as derrotas nunca são completas; como espaços-tempo onde os saberes pedagógicos são "descolecionados, desterritorializados, impurificados, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre culturas do eu e do outro e tornem menos óbvias e estáticas as relações de poder" (GARCIA CANCLINI, 1998 apud MACEDO, 2006, p. 290).

Neste sentido, advogamos para que os programas de formação continuada de professores de língua estrangeira ofertados para os educadores de escolas brasileiras sejam fundamentados nas teorias pós-coloniais, pois estudo da linguagem fundamentado em conceitos tais como hibridismo, agência, tradução cultural e terceiro espaço no espaço-tempo de formação de professores, põe o sujeito fazendo o papel do cachorro que quer morder o próprio rabo e volta sempre ao ponto que começou, como propõe Costa (p.13, s/d), ou seja, o processo de reflexão sobre o ensinar e aprender para o professor em formação continuada pode ser entendido que nunca há um fim, e sim sempre um recomeço; uma volta ao ponto de partida, só que de outra forma, com outro olhar, pois o crescimento é constante.

A partir desta comparação, percebemos que na pós-modernidade, a cultura, a globalização, as pessoas, todos são híbridos. E os próprios professores, depois de enorme esforço de desconstrução e metonimização advindas da formação continuada, concluem que também são híbridos!

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

BHABHA, Homi. **Minority culture and Creative Anxiety**, 2000. Disponível em http://www.britishcouncil/studies/reinventing_britain/bhabha acessado em 2011.

_____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.'

_____. The third space: Interview with Homi Bhabha. IN: RUTHERFORD, J. **Identity**: community, culture, difference. Londres: Lawewnce & Wishart, 1990 (b).

CAVALCANTI, M. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de Línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, 5-12, 1998.

COSTA, Sérgio. **Muito além da diferença**: (im)possibilidades de uma teoria social pós-colonial. Disponível em http://www.npms.ufsc.br/programas/poscolonialismo%20Costa.pdf acessado em junho de 2011.

FILGUEIRA dos REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de línguas estrangeiras. **Contexturas**, 1, 1992.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo como local da cultura:** enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT12-5785--Int.pdf acessado em agosto de 2011.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv. Sovik; trad. Adeleine la Guardi Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. IN: GIMENEZ, T. JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p.23 a 35.

_____. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.**, Uberlândia-MG: 26:2, 2010 (427-442).

_____.A língua inglesa como "commodity": direito ou obrigação de todos? Anais do **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, 2004. Disponível em http://www.ces.uc.pt/LAB2004 acessado em junho de 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: 32:11, 2006, (285-296)

MENEZES de SOUZA, Lynn Mário T. **Hibridismo e tradução cultural**. Disponível em http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_08/arquivos/Hibridismo.pdf acessado em maio de 2011.

_____. Cultura, língua e emergência dialógica. . **R. Let. & Let**., Uberlândia-MG: 26:2, 2010 (298-306)

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística em tempos híbridos**. D.E.L.T.A**., São Paulo: 24:2, 2008 (309-340).

PAGANO, Adriana & MAGALHÃES, Célia. Análise Crítica do Discurso e Teorias Culturais: hibrismo necessário. **D.E.L.T.A**., São Paulo: 21: Especial, 2005 (21-43).

OLIVEIRA, Nilceia Bueno. **Análise crítica das crenças de professores de língua estrangeira em processo de formação continuada no Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL, Tubarão - SC, 2006.

_____. Crenças de professores de Língua Estrangeira de escola públicas sobre os métodos (abordagens) de ensino:um estudo sob a ótica da Análise Crítica do Discurso. Anais do EDUCERE **Saberes Docentes** 2007, Curitiba - PR. 2007 (a).

_____. Práticas discursivas e sociais nas crenças de professores sobre os objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. **Anais do XV EPLE**: Encontro de professores de Línguas Estrangeiras do Paraná Curitiba: Lastro, 2007 (b).

_____. Professor show-person: crenças sobre a identidade do professor de Língua Inglesa nas escolas públicas. **Anais do IV SIGET**: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais.. Tubarão SC: UNISUL, 2007 (c).

_____. Significados homogeneizados sobre o papel da Língua Estrangeira na escola pública:questões de poder e de ideologia. **Anais do VIII ENIL:** Encontro Nacional de Análise do Discurso Crítica.. São Paulo: Editora da USP, 2007 (d).

_____. Práticas discursivas da modernidade tardia: O discurso de professores de Língua **Anais do VIII Encontro do CELSUL**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RODRIGUES, A & ESTEVES, M. **A análise da necessidade na formação de professore**s. Portugal: Porto Editora, 1993.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Hibridismo, tradução cultural e linguagens: implicações para o ensino e a avaliação. **R. Let. & Let.,** Uberlândia-MG: 26:2, 2010 (443-452).