

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós- graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos.

**KÁTIA TRAMONTANO MINGARELLI**

**(DIS)CURSOS DE PROFESSORES POLIVALENTES EM  
FORMAÇÃO:  
A LÍNGUA INGLESA EM QUESTÃO**

Itatiba

2016

Kátia Tramontano Mingarelli - R.A. 002201401013

**(Dis)cursos de professores polivalentes em formação:  
a língua inglesa em questão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação - Linha de pesquisa: Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos, da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

Itatiba  
2016

371.13 Tramontano Mingarelli, Kátia.

T692d (Dis) cursos de professores polivalentes em formação: a língua inglesa em questão / Katia Tramontano Mingarelli. – Itatiba, 2016.  
123 p.

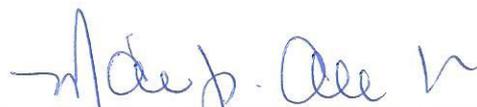
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Discurso. 2. Língua inglesa. 3. Professor polivalente. 4. Formação do professor.  
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

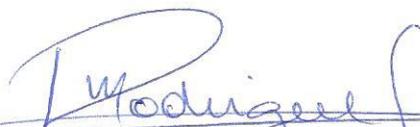
**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**EM EDUCAÇÃO**

Kátia Tramontano Mingarelli defendeu a dissertação “(DIS)CURSOS DE PROFESSORES POLIVALENTES EM FORMAÇÃO: A LÍNGUA INGLESA EM QUESTÃO” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 26 de fevereiro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



---

**Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia**  
**Orientadora e Presidente**



---

**Profa. Dra. Ruth Maria Rodrigues Garé**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Milena Moretto**  
**Examinadora**

Às minhas filhas Maíra e Lara, as razões do meu esforço  
nesta etapa de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a **Deus** por ter me agraciado com saúde e disposição.

Às minhas filhas **Maíra** e **Lara**, por nunca terem duvidado.

Ao meu **marido Celson**, pela compreensão nos momentos de ausência enquanto eu me dedicava à dissertação.

À minha **mãe**, por compreender minha necessidade de concretizar meus sonhos e seguir em frente buscando realizações.

Ao meu **pai** (*in memoriam*), por ter me dado a vida, coragem e determinação.

À minha **família** em geral e **amigos** que me acudiram em momentos de angústias e aflições, com palavras encorajadoras e de perseverança.

À minha **orientadora Márcia**, por não me deixar desanimar, pela paciência, cuidado, carinho e dedicação.

À professora **Luzia Bueno**, primeira professora do Mestrado, por me orientar nos passos iniciais do mundo acadêmico.

Aos **professores** do curso de Mestrado, pelo conhecimento compartilhado.

Aos **funcionários** e à **coordenação** da instituição, pela recepção e atendimento.

À **equipe da EM Professora Antonia do Canto e Silva Cordeiro** do município de Vinhedo: além de amigas, torcedoras!

Aos **amigos do curso**, que me acolheram, ouviram e estimularam.

Às **professoras**, sujeitos **de minha pesquisa**, pela disponibilidade e colaboração.

À **Capes** pelo apoio financeiro.

Aos **meus alunos**, pela pureza e energia com as quais me alimento diariamente.

Enfim, **a todos** que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho.

**Muito obrigada!!!**

Estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire

TRAMONTANO MINGARELLI, Kátia. **(Dis)curtos de professores polivalentes em formação: a língua inglesa em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Itatiba – SP. Universidade São Francisco. 2016. 123 p.

## RESUMO

Esta pesquisa, fruto dos muitos questionamentos levantados ao longo da profissão docente, insere-se na área de Educação e na linha de pesquisa de Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos e tem como objetivo levantar os discursos de professores polivalentes sobre a língua inglesa. Do ponto de vista do referencial teórico, pautamo-nos em autores da linha discursiva, Orlandi e Pêcheux e autores que discutem o ensino da língua inglesa, como Prasse e Coracini. Metodologicamente, seguimos os seguintes critérios: foram entrevistados três professores polivalentes que atuam na Rede Municipal de Sumaré, no ensino infantil com crianças entre 4 e 6 anos e que têm formação em Magistério e/ou Pedagogia. As entrevistas foram abertas, gravadas e transcritas, tendo como norte questões elaboradas previamente. Partimos do pressuposto de que, ao enunciar, o sujeito-professor polivalente tece discursos que mobilizam a memória discursiva e produz um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação. Os resultados apontam para a necessidade que o professor exterioriza ao dizer que está atualizado, e indicam discursos que reforçam o senso comum de que o domínio de uma segunda língua é condição essencial para o sucesso num mundo globalizado. As análises das entrevistas apontam para duas grandes categorizações que versam sobre: o professor polivalente e a questão da (não) formação e o ensino da língua inglesa e as tensões e disputas entre o professor polivalente e o professor especialista. O trabalho, portanto, busca contribuir para um olhar mais atencioso em relação às tensões que existem e permeiam o dia-a-dia dos sujeitos da educação, no caso, os professores (poli)valentes que vivem em uma constante busca do "novo" aprender para sentirem-se (con)temporâneos de seu tempo, um tempo em constante mutação.

**Palavras-chave:** Discurso; Língua Inglesa; Professor Polivalente; Formação do Professor.

## **ABSTRACT**

This research, result of the many questions raised over the teaching profession, is inserted in the area of education and in the field of Discursive Practices, Cultural and Educational Processes and it aims to raise the discourses of polyvalent teachers about the English language. From the theoretical point of view, we use authors of the discursive framework, Orlandi and Pêcheux and authors who discuss the teaching of English as Prasse and Coracini. Methodologically, we follow the following criteria: a total of three multipurpose teachers who work on the city of Sumaré in kindergarten with children between 4 and 6 years who have training in Pedagogy. The interviews were open, recorded and transcribed, with the some questions previously elaborated. We assume that, by enouncing the multipurpose subject-teacher weaves discourses that mobilize the discursive memory and produces a shift in the network of socio-historical affiliations and ideological identification. Results point to the need that the teacher externalized to be up to dated, and the discourses indicate reinforcement of the common sense that mastering a second language is a prerequisite for success in a globalized world. The analyzes of the interviews point to two categorizations that deal with: the polyvalent teacher and the issue of (non)training and the English language teaching and the tensions and disputes between the polyvalent and the specialist teacher. The work, therefore, seeks to contribute to a more attentive look in relation to the tensions that exist and permeate the day-to-day subjects of education, in this case the teachers (poli)valent living in a constant search for the "new" learn to feel contemporary of his time, a time of constantly changing.

Keywords: Discourse, English Language, Polivalent Teacher, Teacher Training.

## **Lista de abreviaturas**

**AC=** Análise da Conversação

**AD=** Análise do Discurso

**ADF=** Análise do Discurso Francesa

**CEB=** Câmara de Educação Básica

**CEFEMS=** Centro de Formação dos Educadores do Município de Sumaré

**CFE=** Conselho Federal de Educação

**CNE=** Conselho Nacional de Educação

**CP=** Conselho Pleno

**DCNP=** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

**DFPEB=** Diretrizes Curriculares para a Formação De Professores da Educação Básica

**EAD=** Educação à Distância

**EE=** Escola Estadual

**FDs=** Formações discursivas

**FIESP=** Federação das indústrias do Estado de São Paulo

**LDB=** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LE=** Língua estrangeira

**LI=** Língua inglesa

**MEC=** Ministério da Educação e Cultura

**PCN=** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNAIC=** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNE=** Parecer nacional de Educação

**PROEB=** Programa de Educação Básica

**PSDB=** Partido da Social Democracia Brasileira

**PT=** Partido dos Trabalhadores

**PUCCAMP=** Pontifícia Universidade Católica de Campinas

**RCNEI=** Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

**SESI=** Serviço Social da Indústria

**UNICAMP =** Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>14</b>
<b>Parte I - Arcabouço teórico</b> .....	<b>20</b>
<b>Capítulo 1 – Análise do discurso: questões de sujeito</b> .....	<b>20</b>
1.1 Os primórdios da linguística .....	20
1.2 Análise do discurso: conceitos basilares .....	23
<b>Capítulo 2 – Formação de professores</b> .....	<b>32</b>
2.1. Panorama Histórico da Formação de Professores .....	32
2.2. Problematização contemporânea da formação de professores .....	38
2.3. A (poli)valência e a formação do professor (poli)valente .....	43
<b>Parte II - Contexto de produção, metodologia e análise</b> .....	<b>54</b>
<b>Capítulo 3 - A Língua Inglesa na Contemporaneidade</b> .....	<b>54</b>
3.1 Da Modernidade para a Pós-Modernidade .....	54
3.2. A Língua Inglesa como Língua Estrangeira: desestabilizações de subjetividade .....	58
3.3. A Língua Inglesa como objeto de desejo e consumo.....	60
3.4. A Língua Inglesa e as Políticas Linguísticas .....	65
<b>Capítulo 4 - Metodologia da pesquisa</b> .....	<b>71</b>
4.1. A coleta dos dados.....	71
4.2.Dobrando a Língua.....	73
4.3.Sumaré, o locus da pesquisa .....	77
4.4 Sujeitos de pesquisa .....	79
4.4.1. Sujeito 1 .....	80
4.4.2. Sujeito 2 .....	81
4.4.3.Sujeito 3 .....	82
4.5. As entrevistas.....	83
<b>Capítulo 5 - Análise de excertos</b> .....	<b>86</b>
5.1. O professor polivalente e a Língua Inglesa/ a questão da (não) formação .....	86

5.2. O ensino da língua inglesa e as tensões entre o professor polivalente e o professor especialista .....	92
<b>6. Considerações finais .....</b>	<b>109</b>
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXO I.....	123

## INTRODUÇÃO

Trinta anos no magistério levaram-me a vários questionamentos, resultados de experiências na profissão, de angústias e anseios que muitas vezes, na aridez do “sertão” educacional, fizeram com que eu buscasse as “veredas” para prosseguir no caminho que muito cedo escolhi percorrer.

Fui aluna do Centro Educacional SESI nº 242, no município de Vinhedo, utilizando uma vaga destinada aos filhos de operários da empresa Carborundum. Cursei nessa instituição da 1<sup>a</sup> série até à conclusão do Ensino Primário. O curso oferecido pelo SESI era regido pela lógica positivista e neoliberal, e durante toda a ditadura, era um sistema que primava pela competitividade e valorização dos alunos que se destacavam pelas melhores notas. Fui uma dessas alunas, e ao término do então, 1º grau, a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), premiou-me com um valor significativo em uma caderneta de poupança, por nunca ter recebido uma nota menor que 8,0, nos oito anos de estudo no SESI.

Concluído o 1º grau, em 1979 ingressei no ensino colegial, o 2º grau, na escola Estadual Patriarca da Independência, também em Vinhedo. Com a “base” que possuía dos anos iniciais de minha formação, a passagem pelo colegial foi rápida. A disciplina que era mais tranquila, sem grandes novidades, ou que exigisse aplicação, era o Inglês, devido ao conteúdo trabalhado anteriormente no SESI. Líamos obras em Inglês, trabalhávamos lista de vocabulário, conjugávamos verbos, mas não treinávamos conversação, e no colegial, a linha era a mesma.

Ao concluir o colegial, graduei-me em pedagogia pela PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Iniciava assim meu trajeto como professora quando comecei a lecionar na EE Professor Cláudio Gomes, em 1985. Em 1988, por exigência das leis vigentes na época, fui cursar o Magistério pelas Escolas Padre Anchieta e, em seguida, a pós-graduação em Psicopedagogia nas faculdades Padre Anchieta.

---

<sup>1</sup> A Reforma Educacional 5.692/71, para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entendeu por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau, adotando a organização do sistema de ensino em seriação e retenção ao término do ano letivo dos alunos que não atingissem os conteúdos mínimos para aquele ano.

Minha vida profissional foi trilhada no ensino público, por opção e convicção. Doze anos na Rede Estadual de São Paulo, dezoito na Rede Municipal de Vinhedo, onde exerci os cargos de coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora de escola, coordenadora pedagógica da Rede Municipal e Diretora do Ensino Fundamental.

Quando atuava como coordenadora pedagógica e diretora do Ensino Fundamental, proporcionava cursos de formação para os professores, trazendo profissionais ou ministrando cursos, de acordo com as necessidades apontadas pelos professores, que eram constantemente solicitados a participar do processo da escolha dos temas e/ou profissionais.

Trabalhando com professores polivalentes e especialistas, ficava cada vez mais claro, as diferenças e as lacunas na formação dos professores das séries iniciais, bem como das séries finais. Aos professores das séries iniciais, a formação ampla e generalista gerava insegurança quanto aos conteúdos que teriam que abordar e, julgavam não dominar. Já, aos professores das séries finais, a formação fragmentada não permitia com que eles enxergassem seus alunos em sua totalidade, e sua especialidade não eram os alunos, mas a disciplina que julgavam dominar. Faltavam conteúdo aos primeiros e didática aos segundos.

Esse era o grande desafio que se impunha à Rede Municipal de Vinhedo, foco principal de meu trabalho enquanto gestora da educação.

Como toda rede municipal é transpassada pela política, ao término de minha atuação como Diretora na Rede, elegeram-me vereadora na cidade, onde continuei atuando em favor da educação. Ao término do mandato, comecei a prestar serviços de assessoria pedagógica, entre eles, a formação de profissionais de educação.

Nas formações oferecidas às Prefeituras Municipais, o diferencial a que me propus é o de proporcionar aos profissionais da educação possibilidades para ministrarem um ensino de qualidade aos filhos dos trabalhadores que frequentam as escolas que são pagas pelos impostos e financiadas pelos governos.

Entre as formações ministradas por mim, encontra-se a que prepara professores polivalentes para lecionarem Inglês a seus alunos, experiência pedagógica que me proponho a discutir nesta pesquisa, que tem como tema um estudo sobre a formação de professores polivalentes em língua inglesa.

Isso encontra razão na frequência da procura dos professores

polivalentes, pelas capacitações em serviço de aprendizado da Língua Inglesa, quando em suas redes de ensino não havia professores especialistas para lecionarem inglês aos alunos. Esses professores foram formados como polivalentes, mas não aprenderam de maneira satisfatória, a segunda língua, dita obrigatória em seus currículos. E agora já atuando, buscavam esse diferencial nas capacitações. Todos que se mostravam interessados, demonstravam saber da importância e sentiam a necessidade de “dominar” uma segunda língua e esse era o motivo do sucesso das inscrições e frequência nos encontros.

Um exame do panorama sócio-histórico atual aponta para uma sociedade envolvida nos projetos globalizantes, que ora tem sua cultura afetada pela homogeneização cultural proposta pela globalização, e ora se vê no embate pela manutenção das identidades locais e individuais. Estas condições podem constituir uma forte motivação externa para que os indivíduos se engajem em um processo de aprendizagem de língua estrangeira, ou que resistam a ele.

Segundo Bertoldo (2009), as representações sobre as línguas estrangeiras, em particular o inglês, são associadas às vantagens e aos benefícios que estas línguas franqueiam. São já considerados clichês, enunciados como: “o inglês é uma língua universal”, “sem uma língua estrangeira não se consegue um bom emprego”, “o inglês é a língua mais falada”, entre outros.

A língua estrangeira passa a ser um objeto de desejo e pode representar para o sujeito a alteridade. Tavares (2002) chama de alteridade, a possibilidade de se ser o outro de alguém. A capacidade de conviver com o diferente e, a partir das diferenças, se permitir um olhar interior outro. Portanto, é a constatação das diferenças que gera a alteridade, segundo a autora. A língua estrangeira pode ser considerada um elemento de alteridade para os sujeitos-aprendizes, porque eles podem dizer a partir de uma outra posição enunciativa, de um outro lugar, que não o da língua materna.

Como língua materna entendemos a forma material por meio da qual o sujeito se diz e se relaciona com os saberes que o constituem, formando sua identidade e dando a ela suporte; por consequência, é inquietante o estar na língua do outro, movimento que mobiliza todas essas relações que se estabelecem na e pela língua e que afetam a estruturação psíquica do sujeito, requerendo suas bases, “[...] e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna”. (REVUZ, 2001, p. 217).

Ao adotar o lugar de aprendiz de uma língua estrangeira, o sujeito se constitui, desta maneira, como um ser que flutua entre o espaço do materno e o do estrangeiro, e estar nesse espaçamento permite, nas palavras de Revuz, que mudemos nosso olhar e nosso sentimento em relação à língua materna, já que contatamos com a “diferença entre os universos fonéticos e entre as maneiras de constituir as significações” (REVUZ, 2001, p. 217). A aprendizagem de uma língua estrangeira portanto, é um evento que (des)estabiliza as posições de sujeito na língua materna. Muitas vezes, essas desestabilizações se dão devido ao encontro-confronto com a língua estrangeira e seus desdobramentos nas subjetividades construídas na língua materna.

Desestabilizações que fazem parte da vida adulta, que cobram do aprendiz, uma aprendizagem profunda que vá além da comunicação operatória, para uma comunicação criativa em que surgem elementos novos a cada instante. Some-se a isso, uma dimensão afetiva e a questão social relativa à importância conferida à competência oral em língua estrangeira.

Assim, nasce este trabalho, que se insere na área de educação e a linha de pesquisa é a de Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos. Atentamos para o discurso do professor/aluno de inglês como língua estrangeira (doravante LE) e para o feixe de relações estabelecidas nos enunciados postos por eles, no espaço da formulação, visando repensar a questão do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa (doravante LI), numa perspectiva discursiva e, portanto, histórica. Procuraremos identificar que discursos são formulados além do espaço da sala de aula e que constituem o imaginário a respeito da LI, tendo em vista que o discurso do professor-sujeito em relação à LE se dá a partir de filiações históricas e ideológicas.

Segundo Orlandi (1996), os sentidos e os sujeitos são os resultados das relações entre as diferentes formações discursivas e de suas filiações históricas<sup>2</sup>. Assim sendo, o sujeito se produz, ao mesmo tempo, como repetição e deslocamento. Somos sujeitos constituídos nesse jogo entre a língua e a história. Daí a importância de se enfatizar que cada língua está inserida em práticas sociais e históricas específicas. A autora sugere que o analista-pesquisador deve atravessar o imaginário e trabalhar a repetição histórica: acessar os discursos para refletir e não

---

<sup>2</sup> PECHEUX (1998). Definiremos formação discursiva, no capítulo I sobre Análise do Discurso.

reproduzir. Segundo a mesma, a possibilidade do trabalho com a memória histórica, com o saber discursivo, leva à compreensão do funcionamento discursivo e de suas filiações ideológicas.

A questão que mobiliza esta pesquisa é a seguinte: **que discursos emergem de professores polivalentes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil?**

Partimos do pressuposto de que, ao enunciar, o sujeito-professor polivalente, mobiliza sua memória discursiva e produz um deslocamento na rede de filiações sócio-históricas e ideológicas de identificação, a fim de tecer seus discursos. Desta rede, por sua vez, o sujeito também é efeito, uma vez que sua constituição é da ordem da falta, fazendo-o, ainda que inconscientemente, com palavras já-ditas. Todo discurso é atravessado por outros discursos, vale dizer, por vozes exteriores que o constituem.

Assim sendo, o discurso do professor e, como decorrência, o próprio sujeito-professor é atravessado por múltiplos dizeres (ECKERT-HOFF, 2002) que, imbricados com as vozes provenientes de sua formação profissional, vêm complexificar a constituição de sua identidade<sup>3</sup>, sempre em movimento e em (trans)formação, de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação.

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores do ensino infantil municipal de Sumaré, no estado de São Paulo, que aderiram voluntariamente à capacitação de LI para ministrarem o inglês aos seus alunos, nos anos de 2012 e 2013.

Os dados utilizados para realizar esta pesquisa foram constituídos por enunciados emitidos pelos professores durante entrevistas abertas, tendo como norte questões semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas, a fim de se trabalhar com os seguintes objetivos específicos: levantar os efeitos de sentido sobre o ensino-aprendizagem de LI na voz de professores polivalentes em formação; apontar como tais efeitos se manifestam na materialidade linguística e identificar os efeitos de sentido que apontam para as tensões do ensino-

---

<sup>3</sup> Em sua obra, **Escritura de si e identidade: O sujeito-professor em formação** (2002, p. 31), Eckert-Hoff coloca que "por mais que o sujeito tente camuflar e fixar uma identidade de professor, depara-se com a alteridade-estranheza que o constitui [...] que formam a identidade do eu, sempre híbrida, complexa, heterogênea, perdendo-se na metamorfose camaleônica da subjetividade." É esse o conceito de identidade adotado em nossa pesquisa.

aprendizagem de Inglês por professores polivalentes de Educação Básica. Cumpre ressaltar que obtivemos a aprovação do Comitê de Ética da Universidade São Francisco, de número 37490714.5.0000.5514, para a realização desta pesquisa.

Em função disso e dos pressupostos teóricos adotados neste trabalho de pesquisa, foi necessário que houvesse um distanciamento para uma melhor compreensão dos enunciados abordados e da formação discursiva em que o sujeito de linguagem se inscreve para que suas palavras tenham sentido (ORLANDI, 1996). Procuramos trabalhar a opacidade da linguagem, a fim de realizar, os gestos de interpretação, numa perspectiva discursiva.

De acordo com Pêcheux (1969), o sujeito é definido, nos processos discursivos, pela posição que ocupa em uma formação discursiva dominante. Partindo-se dessa definição, é possível estabelecer uma conexão entre Pêcheux e Prasse (1997), quando postula que o desejo de aprender uma LE não é simplesmente um desejo de saber, mas sim o desejo de ocupar um outro lugar. Essas afirmações serão retomadas e ancoradas na materialidade linguística, mais adiante.

No que segue, abordaremos, inicialmente, os pressupostos da Análise do Discurso da linha francesa no capítulo 1. Em seguida, apresentaremos os pressupostos teóricos que permeiam a formação continuada de professores e do professor polivalente no capítulo 2. Posteriormente, focalizaremos o ensino da LI no contexto sócio-histórico brasileiro no capítulo 3. No capítulo 4 traremos a metodologia que permeou a pesquisa, onde realizaremos a análise das condições de produção que contribuíram para a construção dos enunciados a serem analisados, dos quais partem a discussão dos dados. No capítulo 5 faremos as análises dos excertos dos enunciados dos sujeitos de pesquisa e, a partir desses enunciados, realizaremos recortes discursivos que permitirão compreender e fornecer algumas considerações sobre as formulações postas. No capítulo 6 tecemos as considerações finais sobre o tema proposto, e em seguida apresentamos as referências que nos orientaram.

Esperamos dessa maneira, contribuir para lançar um olhar sobre a temática que suscitou nossa busca, cuja problematização nos levou a realizar este trabalho.

## Parte I - ARCABOUÇO TEÓRICO

### Capítulo 1 – Análise do discurso: questões de sujeito

*Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí  
não se integra a possibilidade de sua poesia.  
Michel Pêcheux*

O presente capítulo discorrerá sobre a Análise do Discurso doravante (AD). Dentre as diversas linhas teóricas que analisam o discurso, neste trabalho, apoiar-nos-emos na análise do discurso de linha francesa ancorados aos estudos de Michel Pêcheux e Orlandi, reconstituindo o percurso da construção dessa tendência de estudos da linguagem e desenvolvendo os conceitos basilares desta teoria.

#### 1.1 Os primórdios da linguística

Independente da forma de comunicação, seja uma palestra, um noticiário televisivo, ou uma peça teatral, quando as assistimos, além de captarmos seus conteúdos, somos também afetados por seus sentidos psicológicos, políticos, sociais e históricos que são intrínsecos a todas essas formas de expressão. Ao falarmos, constituímos um sentido e constituímos-nos, em um processo de formação da identidade na relação com a língua. É esse funcionamento da linguagem que movimenta os teóricos que lançaram os pressupostos da Análise do Discurso da linha francesa.

A fim de abordarmos esses pressupostos, passemos à reconstituição do percurso da construção dessa tendência que se propõe a refletir sobre a linguagem.

A linguística se configurou como ciência piloto das ciências humanas na primeira metade do século passado, fornecendo a partir do modelo fonológico, uma espécie de passaporte para as ciências humanas. Duas orientações, a do subjetivismo idealista, e a do objetivismo abstrato, dominavam o pensamento dos linguistas e, apesar de diametralmente opostas, tinham em comum o fato de não reconhecerem a língua como um fenômeno social e ideológico.

De acordo com Bakhtin (1999), na orientação do subjetivismo idealista, a fonte da língua é constituída pelo psiquismo individual. Interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da mesma. A língua, deste ponto de vista, é análoga às outras manifestações ideológicas, em particular as do domínio da arte e da estética. A língua, enquanto produto acabado, apresenta-se como um depósito inerte, como instrumento pronto para ser usado.

Ainda, de acordo com o autor, na orientação do objetivismo abstrato, a língua é um sistema estável, imutável, cujas leis linguísticas são próprias e fazem as fusões dentro de um sistema fechado, com os signos linguísticos. Essas fusões linguísticas nada têm a ver com valores ideológicos e não há entre sua história e o sistema da língua, algum vínculo, ou afinidade de motivos.

O nome de maior expressão do objetivismo abstrato é o de Ferdinand Saussure, que deu a todas as ideias dessa orientação, clareza e precisão, e suas formulações dos conceitos de base da linguística, tornaram-se clássicas.

Entretanto, baseada no modelo cartesiano e estabelecida numa norma estruturalista, as grandes opções saussurianas foram colocadas em questão, revendo-se aquilo que não se julgava importante, principalmente o que era considerado relativo ao “domínio da fala”. A inquietação estava na necessidade que se sentia em reintroduzir a questão do histórico.

As divisões definidas por Saussure possuíam um caráter construído e, auxiliaram na separação das noções de “diacronia” e “fala”(na esfera do individual) para selecionar como objeto da ciência linguística, duas outras, as de “língua” e “sincronia” (no campo do social). Para Saussure, os termos complementares de seus conceitos de base (diacronia, fala) pertenceriam a um outro campo científico, formalizável por outra ramificação da linguística ou por uma outra ciência e sua investigação precisava ser provisoriamente suspensa (BAKHTIN, 1999, p. 85-89).

Assim, delimitava dois objetos científicos diferentes: o da “linguística da língua” que ele começa a explorar e, o de uma “linguística da fala” que ficava para ser examinada. Embora identificando que língua e fala eram fragmentos distintos do mesmo objeto, ele opta pelo campo da língua porque é categorizável, sistematizável, enquanto a fala, situada no nível da concretude, não. Agindo dessa maneira faz a opção por uma teoria linguística fundada numa visão organicista da língua determinada por um enraizamento ideológico próprio ao cartesianismo vigente (BAKHTIN, 1999).

Bakhtin, ao fazer essa opção, considerava que não se compreendia a modificação do sistema da língua, tido como estável e equilibrado e eliminava-se o conceito de linguagem como uma produção de sujeitos falantes. Sendo assim, os estudos linguísticos foram direcionados para o problema posto pela oposição língua/fala, que acabou por impor uma linguística da língua, falhando ao limitar-se ao seu estudo interno.

Bakhtin (1999) tece críticas a esse sistema e coloca sua posição em relação aos princípios fundamentais do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, as duas orientações do pensamento filosófico linguístico, tentando resolver o problema da natureza real dos fenômenos linguísticos. Problemas como o da evolução da língua, da interação verbal, da compreensão, da significação, vinculados a esse problema central.

Fez-se necessário o reconhecimento de que a linguagem apesar de formal, é atravessada por ingressos subjetivos, sociais e históricos o que acarretou um deslocamento nos estudos linguísticos. Estudiosos passaram então a procurar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrada apenas na língua, mas num nível situado fora do linguístico.

Essa visão bakhtiniana vai influenciar os estudiosos a partir da segunda metade do século XX, que passam a ver a língua como algo em movimento, como parte da constituição do sujeito, como fruto da necessidade de comunicação da sociedade. Para o autor, a língua é um objeto concreto que decorre da expressão individual de cada falante, ocorrendo a valorização da fala onde o produto da interação entre os falantes é a enunciação (BAKHTIN, 1999).

O autor afirma também que, para se observar o fenômeno da linguagem, é necessário considerar a unicidade do meio social e a do contexto social imediato que são condições indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala e possa tornar-se um fato de linguagem.

As enunciações dos sujeitos do discurso, carregadas de suas manifestações sócio-histórica-ideológicas, materializadas no discurso, é o que compõem a linguagem. A palavra é um dos elementos imprescindíveis que acompanham toda criação ideológica e suas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias.

A palavra, signo linguístico e ideológico, em sua onipresença social, penetra em todas as relações entre os indivíduos, é tecida a partir de fios

ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais, sendo o indicador mais sensível de todas as transformações na sociedade. Através da palavra, o psiquismo e a ideologia se impregnam no processo único e objetivo das relações sociais.

A linguística possibilitou portanto, que houvesse uma reflexão sobre o fenômeno da linguagem e procuramos aqui fazer uma breve reconstituição sobre alguns eventos em seus primórdios, já que foi essa ciência que mobilizou os acadêmicos a lançarem os pressupostos da Análise do Discurso da linha francesa. Pressupostos estes que resultaram nos conceitos basilares da Análise do Discurso, sobre os quais discorreremos a seguir.

## **1.2 Análise do discurso: conceitos basilares**

A Análise do Discurso surgiu na França na década de 1960, sendo o discurso seu objeto de estudo. Foi desenvolvendo-se até consolidar-se como disciplina na conjuntura dos estudos da linguagem, ocupando atualmente uma posição central e importante. A AD não vê a língua como uma mera transmissora de informações, mas sim através de seu contexto discursivo que procura no exterior da linguagem os aspectos que a influenciam, como os fatores sociais e a ideologia.

Sobre a AD, Orlandi (2005), afirma que a mesma toma a linguagem como mediadora indispensável entre o homem e o meio social e natural em que vive, portanto, a AD toma a língua como método de interação e não como um sistema abstrato.

É com esse foco que a AD de orientação francesa, estruturada por Michel Pêcheux e outros estudiosos, situa sua reflexão sobre a relação entre a Linguística e a Teoria do Discurso, valendo-se da articulação de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, com base na releitura que Althusser faz dos textos de Marx; a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos dos processos de enunciação; e a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semióticos.

Em seu artigo, Configuração Teórica da Análise do Discurso (AD) de Linha Francesa, Queiroz (2009, p. 1), nos coloca que

Um dos precursores da AD francesa foi Michel Pêcheux. Para a sua criação, Pêcheux (1993) realiza rupturas com as pesquisas estruturalistas que viam a língua apenas como um veículo para a comunicação, limitada

em si mesma, e busca analisá-la a partir de aspectos que vão além do ato comunicativo, ou seja, aprofunda-se nos aspectos extralinguísticos do discurso a fim de chegar à construção de sentidos do contexto social, histórico e ideológico no qual um determinado enunciado está inserido.

Orlandi (2005), influenciada por Pêcheux, introduz a discussão sobre as diferenças entre a linguística e a Análise de Discurso. Coloca que enquanto a primeira foca-se no sujeito falante, no sujeito ideal, a segunda, trata do sujeito falando, real, de um sujeito sócio-histórico ideológico.

O discurso, de acordo com a autora é palavra em movimento, onde se observa o homem falando e onde se procura compreender a língua fazendo sentido. Também aborda as relações entre a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo, e como a AD foi se constituindo no espaço das questões criadas entre estes três domínios.

Segundo Orlandi (2005, p. 20),

A análise do discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.

A AD conjuga a língua com a história e reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem. A história tem seu real afetado pelo simbólico, em que o sujeito discursivo é regido pelo inconsciente e pela ideologia.

Portanto, a língua é o produto da comunicação entre os falantes e a responsável pela transmissão da interação entre eles e o mundo, tendo por objetivo a dissimulação de questões ideológicas que se materializam na linguagem. Todo discurso ou enunciado está relacionado com o contexto e a situação em que foi produzido, e Pêcheux (1975) utiliza a denominação de condições de produção quando se refere a esse contexto.

Orlandi (2005) explicita as condições de produção, que compreendem os sujeitos, a situação e a memória. Num contexto imediato, as condições de produção se encontram em sentido estrito, e em sentido amplo, incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. A memória é tratada como interdiscurso, como aquilo que fala antes, em outro lugar. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. Afirma que as condições de produção funcionam de acordo com fatores, como por exemplo, a relação de sentidos, que podem ser relações de força e a passagem do sujeito da situação empírica, para a situação discursiva. A força da imagem também deve ser levada em consideração, pois na constituição do dizer, o

imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Os sentidos estão aquém e além das palavras.

Segundo Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Sendo assim, o sujeito ao proferir seu discurso, adentra num jogo de imagens, fazendo uma imagem de si mesmo, do seu interlocutor e do local em que enuncia. É preciso haver um interlocutor para o sujeito direcionar sua forma de expressão de uma maneira e não de outra. Portanto, o locutor produz seu enunciado quando supostamente prevê e organiza seu discurso de acordo com o que o receptor espera.

Isto quer dizer que a linguagem não é transparente e uma questão importante para a AD é levantar a maneira com que o texto vai significar e não o que ele significa, já que ele não é apenas uma frase longa ou uma soma de frases. O discurso se define como um efeito de sentidos entre locutores, que tem sua regularidade, seu funcionamento. Só é possível apreendê-lo se não opusermos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.

A linguagem só é linguagem porque para fazer sentido, se inscreve na história, enquanto o sujeito se inscreve num ato discursivo. Vemos o sujeito como um receptor de vários outros discursos através dos quais assume o papel de enunciatador buscando fundamentar sua enunciação através de convicções ilusórias da realidade que o cerca. Isso implica em afirmar que a ideologia influencia fundamentalmente a noção de sujeito

Orlandi (2005) atesta que não há sentido sem interpretação, marcação da presença da ideologia, que é ressignificada a partir da consideração da linguagem. Linguagem e mundo se refletem na acepção da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro.

O sujeito, afetado pela língua e com a história, produz o sentido. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. O dizer tem história e os sentidos não se esgotam no imediato.

Para a AD, a língua/linguagem é, portanto, um produto da interação social, em que o sujeito encontra-se submetido ao inconsciente. Assim sendo, o sujeito não tem consciência daquilo que diz, mas é conduzido por seu inconsciente, a produzir um discurso de uma maneira e não de outra.

Segundo Mussalim (2009 apud QUEIROZ, 2004, p.134),

o sujeito é, então, um sujeito descentrado, que se define agora como sendo a relação entre o "eu" e o "outro". O sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma como o discurso o é.

O que se pretende dizer é que, a AD vendo o sujeito como heterogêneo, e não como um ser centralizado que é dono do seu próprio dizer, toma-o como um ser assujeitado, submetido às imposições sociais, que não é único e egocêntrico. Consequentemente, a língua/linguagem é um produto de interação social entre os homens, produzida no diálogo entre o interlocutor e o destinatário, que juntamente com o discurso, representam o "Outro", imprescindível para a constituição do sujeito.

O conceito de assujeitamento é apresentado do seguinte modo: o sujeito é livre e ao mesmo tempo submisso. Desde que se submeta à língua para fazê-lo, pode dizer de tudo. Submetendo o sujeito, mas, ao mesmo tempo, apresentando-o como autor e liberto, o assujeitamento acontece de maneira que o discurso apareça como instrumento do pensamento e um reflexo da realidade. No entanto, através da AD, somos capazes de apreender a ilusão da língua transparente e expor o olhar leitor à opacidade do texto.

Produzindo uma realidade discursiva irreal e ilusória, o sujeito discursivo sofre, neste sentido, de uma dupla ilusão. Primeiro porque se coloca como dono do significado de seu discurso, quer dizer, ilude-se crendo que é ele o senhor absoluto daquilo que enuncia, de que é original; segundo, porque crê ter consciência de saber o que diz no momento em que tenta se explicar, ou quando usa outros discursos e táticas para atingir os efeitos que deseja através de sua fala.

Essa dupla ilusão fica evidente quando nossa atenção se volta para os dois tipos de esquecimento pelos quais o sujeito passa. Segundo Orlandi (2005), o esquecimento número um, é conhecido também por esquecimento ideológico: é da ordem do inconsciente e é resultado da maneira pela qual a ideologia nos afeta. Através desse esquecimento imaginamos ser a origem do que dizemos quando, na verdade, retomamos sentidos preexistentes. Os sujeitos esquecem o que foi dito – involuntariamente - para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos, e então suas palavras adquirem sentido.

O esquecimento número dois se refere à questão da enunciação, ou seja, ao falarmos, o fazemos de uma forma e não de maneira diferente e, ao longo de nosso dizer, acontecem reformulações que indicam que o dizer sempre podia ser

diferente. Trata-se do esquecimento enunciativo, quando acreditamos que o que falamos só poderia ser feito utilizando as palavras que escolhemos.

Isso confirma o fato de o sujeito circular por uma certeza ilusória do sujeito assujeitado e mutilado pela ideologia, bem como ratifica a falta de um sujeito consciente daquilo que fala. Orlandi (2005) afirma que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e os polissêmicos: todo o discurso se faz na tensão entre o mesmo e o diferente.

A autora define a formação discursiva, como aquilo que, a partir de uma posição sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito, já que todo discurso se delinea na relação com os outros. Ela se constitui na contradição, é heterogênea, com fronteiras fluidas.

A partir desse conceito, compreendemos que a manifestação do discurso legitima o princípio do assujeitamento ideológico do sujeito do discurso, já que a formação discursiva viabiliza ao sujeito, enquanto enunciativo do discurso incluído em uma conjuntura histórica estabelecida, a capacidade de aprovar ou discordar do sentido que dará às palavras. Portanto, nas formações discursivas, doravante FDs, são articulados o discurso e a ideologia, componentes de uma formação ideológica, visto que esta pode revelar uma ou várias FDs. Os vários embates ideológicos que ocorrem dentro das FDs, constituem, portanto, o enunciado.

O sujeito do discurso, iludido de que é dono de seu desejo, é "levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social", (BRANDÃO, 2004). De acordo com essas circunstâncias, entendemos que, conforme o lugar ideológico e posições defendidas por quem as utilizam, os enunciados mudam de sentido.

Se a linguagem age desse modo, como deve proceder o analista que se apoie nos dispositivos teóricos da AD? Como interpretar um discurso que é fluido, que transborda, cheio de equívocos e *non-sens*, já que há sempre, na AD, o incompleto, o possível por outra interpretação?

Como afirma Orlandi (2005), a análise não se restringe à interpretação em si, nem procura uma chave para isso. Neste ponto de vista teórico, não existe uma verdade oculta atrás do texto, mas gestos de interpretação que o analista deverá compreender. A análise discursiva deve explorar e discutir os sentidos que são mobilizados pelos sujeitos que o produziram. O que é dito ali, em outros lugares,

o que poderia ser dito e não foi, bem como com o que não é dito, têm a ver com esses sentidos.

A proposta deve ser a de construção de um dispositivo de interpretação, cuja característica é a de situar o que o sujeito diz em relação ao que não diz, assim como o que ele diz em um determinado lugar em relação ao que é dito em um lugar diferente, o que é dito de uma maneira, que não é dito de outra, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, o que não diz.

Ao realizar a delimitação do corpus, deve-se seguir critérios teóricos e não empíricos (positivistas). Ao decidir o que faz parte do *corpus*, já se decide sobre as propriedades discursivas. Em grande medida, o corpus resulta de uma construção do próprio analista, cuja análise se organiza face à natureza do material e à pergunta, necessitando da teoria, para intervir na sua relação com o objeto, com os sentidos, com ele mesmo e com a interpretação.

É preciso fazer uma passagem do material de linguagem bruto coletado e o objeto discursivo, desde que o *corpus* já tenha recebido um primeiro tratamento de análise superficial: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, etc. Essa passagem é para que se converta a superfície linguística – o *corpus* bruto - de um discurso concreto, em um objeto teórico.

O texto deve ser considerado não apenas como um “dado” linguístico, mas como fato discursivo, que nos permite chegar à memória da língua, compreendendo como o mesmo funciona, enquanto objeto simbólico. É necessário fazer uma distinção em que se estabeleça uma relação entre texto e discurso, entre autor e sujeito, em que o sujeito está para o discurso, assim como o autor está para o texto. Isto porque, há na base de todo discurso, um projeto globalizante do sujeito, convertendo-o em autor.

Outro princípio da AD é a distinção entre real e imaginário. De acordo com Orlandi (2012, p. 73) “[...] real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido.” Em sentido antagônico, no imaginário “[...] temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição.” Através dessa articulação que há entre o real e o imaginário, é que o discurso se movimenta e se constitui. É também dessa natureza a relação necessária entre discurso e texto, sujeito e autor.

O analista deve percorrer etapas no processo de interpretação, fazendo a passagem da superfície linguística, para o objeto discursivo e, posteriormente, para o processo discursivo. Toda língua oferece lugar à interpretação e onde está a interpretação, está a relação da língua com a história para significar. O efeito metafórico, o deslize, é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade, que sustentam a possibilidade de análise.

O que deve ser acolhido metodologicamente pela AD é o fato de que o dizer tem relação com o não dizer. Ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam. Na AD, há noções que encampam o não-dizer, como a noção de interdiscurso, de ideologia e a de formação discursiva.

Orlandi (2005, p. 31) nos esclarece a noção de interdiscurso colocando que,

A memória, por sua vez, tem características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. [...] Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Em suma, o dizer precisa do não-dito para se sustentar. O silêncio é uma outra forma de trabalhar o não-dito, lugar de recuo necessário para que o sentido faça sentido.

A preocupação central do analista não deve ser em relação às tipologias do discurso, mas o modo de funcionamento do mesmo, além das condições e remissões a formações discursivas. Enquanto na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos, na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Orlandi (2010) afirma que os sujeitos são seres simbólicos e históricos e por isso necessitam dos sentidos para viverem e que os fatos reclamam sentidos, sendo isto, a história. “Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Ao significar o sujeito está se significando” (ORLANDI, 2010, p.11). E, na dinâmica da construção do discurso, notamos a utilização daquilo que faz sentido para o sujeito, que é depositado na memória, que já são ditos e esquecidos, que ao ser ouvido novamente constituirá um novo sentido e significado e assim se desdobrará na significação do sujeito, diante das condições de produção.

A autora expõe o sujeito discursivo como “materialmente dividido”, desde a sua constituição. Caso ele não se submeta à língua e à história, e não sofra os efeitos do simbólico, não se constitui, não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012, p. 49). Além disso, dentro de uma mesma estrutura social, podem emergir diferentes posições-sujeito no discurso, pois suas representações ideológicas são diferentes. O sujeito não constitui a fonte incondicional do sentido, do significado, ou seja, não é origem, sendo constituído por dizeres de outros sujeitos.

A noção de língua trabalhada na AD é o que faz a diferença: um sistema sujeito a falhas, tendo a ideologia como constitutiva tanto do sujeito, como da produção de sentidos. O sujeito se faz na/pela história, em que a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, abrindo uma perspectiva de trabalho, onde a linguagem não se dá como evidência, mas oferece-se como lugar de descoberta.

Nesse sentido, a partir dos aspectos teóricos da AD, acreditamos que a mesma vem contribuindo essencialmente para a compreensão de discursos que vão sendo produzidos pela sociedade e uniformizados, por ser uma prática que visa a compreensão da multiplicidade de sentidos nos discursos. É uma lente através da qual se vê o mundo por um “terceiro olho”, transcendendo o linguístico, dentro do contexto sócio-histórico-ideológico.

As condições sociais nos levam a realizar determinado discurso e é importante perceber as articulações entre discursos vários, em que o individual está sempre dentro do contexto social, pois dependendo da situação em que é colocada, a pessoa fala de uma forma que acredita ser adequada ao seu interlocutor, mesmo que sua prática seja diferente ao seu discurso.

De acordo com Pêcheux (2012)

Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação.

Nesse sentido, passamos no próximo capítulo a tratar sobre as questões que envolvem a formação de professores de acordo com a perspectiva teórica aqui adotada.

## Capítulo 2 – Formação de professores

*A suprema arte do professor é despertar entusiasmo em relação ao conhecimento e expressão criativa.*

ALBERT EINSTEIN

A fim de conduzirmos o leitor em uma trajetória que o auxilie a compreender como os professores polivalentes são formados no Brasil, resgataremos abreviadamente o percurso dessa formação, buscando contextualizar e problematizar a mesma, auxiliando na construção do perfil desse profissional que atua nos anos iniciais da Educação Infantil e Fundamental, já que nossos sujeitos de pesquisa estão inseridos neste conjunto.

### 2.1. Panorama Histórico da Formação de Professores

Nesta seção trazemos alguns elementos do contexto histórico em que se dá a formação de professores no Brasil, que influências recebeu, bem como foi concebido o curso de Pedagogia, *locus* de formação do professor polivalente dos anos iniciais da educação básica brasileira.

Cumpramos ressaltar que não fazemos uma análise aprofundada das legislações que regulamentaram ou regulamentam o curso de Pedagogia, mas compomos o capítulo de uma maneira que permita uma lógica ao tratarmos das representações discursivas dos professores polivalentes em formação, tendo a língua inglesa em foco, buscando evidenciar mudanças ocorridas nas políticas de formação do professor polivalente e o que dizem atualmente, os estudiosos sobre esse curso, e sobre a formação continuada dos mesmos.

Utilizamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, pois a partir dela consideramos uma mudança de intencionalidade no perfil de formação do professor. É na LDB que encontramos os princípios gerais da educação no Brasil, incluindo suas finalidades, recursos financeiros e a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. É uma lei que se renova a cada período, de acordo com o contexto e as necessidades de nossa sociedade, sempre com a aprovação do Congresso Nacional.

Para exemplificar essas mudanças, trazemos uma atualização, por meio da lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que afeta diretamente os alunos da Educação Infantil, foco do trabalho dos sujeitos de nossa pesquisa. A partir dessa atualização, crianças com 4 anos tiveram obrigatoriedade de frequentar uma escola e o currículo da educação infantil passou a seguir uma base comum no país, respeitando a diversidade cultural de cada região.

Analisamos também o Parecer Nacional de Educação/ CP<sup>4</sup> 9/2001, já que o mesmo indica uma obrigação em criar as diretrizes para a formação do professor da educação básica, e, também atentamos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, lei CNE/CP 3/2006<sup>5</sup>.

Para compreendermos a contexto atual da formação de professores no Brasil, fazemos um resgate histórico sobre o tema em nível internacional, baseados em Demerval Saviani (2008a), quando nos conduz ao século XVII, quando o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986).

Apesar de o Seminário dos Mestres ter surgido no século XVII, apenas no século XIX, a questão da formação de professores recebeu atenção institucional quando, depois da Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular.

Como consequência, iniciou-se o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

Ao conquistar o Norte da Itália, Napoleão instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Ao longo do século XIX, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando suas Escolas Normais.

Somente após a independência, é que no Brasil a questão da formação dos professores é cogitada, pois fez-se necessária a organização da instrução popular. A partir de então, pode-se distinguir vários períodos na história da formação

---

<sup>4</sup> CP: Conselho Pleno

<sup>5</sup> CNE: Conselho Nacional de Educação

de professores no país, que de acordo com Saviani (2006), estão divididos em seis, categorizados segundo as características de cada época.

O primeiro período, de acordo com o autor, se inicia no Brasil colônia e se estende até 1890. A educação brasileira teve início com as relações que se forjaram entre o povo brasileiro e o povo europeu, quando consolidaram uma produção cultural, que nos influencia até os dias atuais.

Desde o Período Colonial o ensino brasileiro já apresentava características públicas. Esse fato deve-se à fundação da maioria dos colégios que se deu pela Corte Real, que se tratava de ensino gratuito. O poder de influência da Companhia de Jesus, submissa à Igreja Católica, fixou raízes profundas na formação da cultura do povo brasileiro.

O Marquês de Pombal, durante o seu governo de Portugal - que incluía o Brasil como colônia portuguesa – empreendeu ações que, segundo Seco e Amaral (2006), deram origem e desenvolvimento à educação pública brasileira, tendo a expulsão dos jesuítas do trabalho educativo e missionário no Brasil como uma marca histórica e de relevância para o processo de ensino. A humanidade vivia um momento de novas ideias e os estudos, a educação seria um veículo útil para disseminação de tais ideias para a harmonia da sociedade e isso exigia ir além dos muros da esfera religiosa e perceber o movimento pela ótica laica ou secular. Pombal elaborou os seus planos, as metas e os métodos de estudos para a população (restrita), considerando que não havia universalidade do ensino, neste momento histórico.

Portanto, no bojo da reforma pombalina, inspirada no Iluminismo, (CARVALHO, 1978), são apresentadas as primeiras medidas destinadas à educação brasileira, no século XIX, tendo como importante ação a criação das Aulas Régias dos Estudos Menores (Primeiras Letras e Humanidades), que objetivava uma aprendizagem rudimentar da leitura, da escrita e das contas, o que para a elite brasileira à época já era um significativo passo de concessão para pobres, negros e brancos livres. A criação das aulas régias marcou a introdução do ensino público oficial e laico no Brasil.

A chegada da Família Real ao Brasil modificou a estrutura da colônia com relação às artes e ao conhecimento científico. Durante o Império, numerosas transformações aconteceram. A Lei Geral do Ensino que, em 1827, regulamentou a criação de escolas de primeiras letras nas cidades e ainda, escolas de meninas nas

idades populosas, possuía 17 artigos que funcionavam mais na teoria do que na prática. Constava na Carta de Lei de criação das Escolas de Primeiras Letras (Lei de 15 de outubro de 1827) que o(a) professor(a) que não tivesse a instrução necessária para lecionar, deveria, em curto período, providenciar com os próprios recursos a sua formação, que só era oferecida nas capitais do País.

O Ato Adicional de 1834 confiou às províncias o poder para legislar sobre a instrução pública, quando os Deputados aprovaram um conjunto de mudanças que levaram à adoção pelas mesmas, das Escolas Normais para formar os professores.

Um segundo momento constituiu-se no estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), já que o padrão existente possuía um programa insuficiente e era carente no preparo prático de seus alunos.

Para suprir tal carência, foi realizada uma reforma orientada por dois eixos: o incremento dos conteúdos curriculares e a ênfase aos exercícios práticos de ensino. Essa reforma da Escola Normal aconteceu na capital e se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo, tornando-se referência para outros estados do país.

Porém, após a primeira década republicana, o arroubo reformador perdeu sua força, já que este modelo não apresentou grandes avanços, pois seu foco continuou sendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Inicia-se assim uma nova fase, ou terceiro momento, quando, em 1932, é implantado o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, criado para ser espaço de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nos mesmos moldes surge o Instituto de Educação de São Paulo, implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

A Pedagogia procurava se firmar como um conhecimento de caráter científico e os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar essas exigências, consolidando um modelo pedagógico-didático de formação docente que possibilitaria a correção das deficiências das Escolas Normais que eram caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

O período entre os anos de 1939 a 1971, marca o quarto momento nas transformações, quando há a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação.

Os “anos dourados” que compreenderam os anos de 1945<sup>6</sup> a 1960, período pós-guerra e de redemocratização do Brasil, consolidaram a crença na possibilidade de desenvolvimento em todas as áreas, com uma perspectiva de liberdade e prosperidade. Havia a exigência de professores bem preparados, dedicados e devotados com capacidade para conduzir as crianças ao mundo melhor, despertando-lhes a inteligência e o compromisso com um país grandioso (MARTINS, 2000).

A década de 1960 insere-se na discussão sobre a revolução industrial como um marco mundial e como influenciadora de novas relações sociais, culturais e políticas. Junto com as mudanças e transformações, vieram as inovações e as tecnologias que marcaram momentos de uma nova cultura. A industrialização e todo o aparato de máquinas e tecnologias exigiu um novo perfil do trabalhador operário que soubesse ou tivesse condições de operar as máquinas, precisando assim, ter um conhecimento de leitura e escrita.

O Brasil mergulha na ditadura, após o golpe militar de 1964, e aos professores coube o papel de dar competência aos sujeitos que sob o mando do capitalismo, precisavam de uma rotina de trabalho diferente da que se estava acostumado a cumprir. A exigência de uma escola para todos, parte das necessidades da industrialização, uma vez que além da necessidade da formação técnica, as mães deixam seus afazeres domésticos para trabalhar na indústria, exigindo um novo espaço para as crianças. No começo dos anos de 1970, despontam novos padrões na economia mundial que anunciam o paradigma da globalização.

Podendo ser considerado como quinto momento, o período após o golpe militar de 1964 traz consigo a necessidade de se realizar adequações no ensino, que ocorreram através de mudanças na legislação. Houve uma modificação nos

---

<sup>6</sup> Anos dourados compreendem o período que vai da segunda metade da década de 1940 até o final da década de 1960 foi caracterizado pelos historiadores como a “era de ouro”, os “anos dourados”. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/18/20>> 24 Ano de criação das Organizações das Nações Unidas - ONU>.

ensinos primário e médio, alterando sua denominação para primeiro grau e segundo grau, respectivamente, como consequência da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Com as adequações, as Escolas Normais foram extintas e se institui a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE<sup>7</sup>, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972 organizou-se a HEM em duas modalidades: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Simultaneamente às adequações decorrentes da lei n. 5692/71, iniciou-se a partir de 1980, um movimento que visava reformular os cursos de Pedagogia e licenciatura, adotando o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68). Seguindo esse princípio, uma das atribuições dos cursos de Pedagogia passou a ser a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Findo o regime militar, os professores esperavam que a formação docente no Brasil seria melhor avaliada. Mas a nova LDB promulgada, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa, pois colocou como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizando para uma política educacional que tendia a nivelar por baixo a formação docente, pois, de acordo com Saviani (2008c), "os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração".

Em seu Art. 62, a LDB determina que a formação do professor da educação básica seja realizada em curso de licenciatura, em nível superior, nas universidades e institutos superiores de educação, no entanto, faz uma ressalva para a formação do professor de educação infantil e anos iniciais, admitindo-a em nível de ensino médio, na modalidade Normal (SAVIANI, 1997).

O Parecer CNE/CP-9/2001, admitindo inadequações na formação do professor da educação básica como um todo, aponta diretrizes para as diferentes licenciaturas, busca assim:

---

<sup>7</sup> MEC: Ministério da Educação e Cultura; CFE: Conselho Federal de Educação

- Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- Dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- Promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2001)

O documento acima referido visava dar às diferentes licenciaturas subsídios para formular o seu projeto pedagógico, definir o seu contorno e explicitar os seus conteúdos. Mas o que se constata é que foi mais uma tentativa minimizar a precariedade das políticas formativas no Brasil.

Através desse esboço histórico, constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente caracterizaram-se pela descontinuidade, ainda que sem interrupções. Mas somente nas reformas da década de 1930, é que a questão pedagógica passou a ser central, embora não tenha encontrado até hoje, um encaminhamento satisfatório e as políticas formativas não obtiveram êxito em estabelecer um padrão consistente de preparação docente em nosso país (SAVIANI, 2008a).

Sem uma continuidade e um padrão adequados de formação docente, os problemas em relação a essa questão surgem e permeiam a trajetória dos professores em nosso país, influenciando diretamente as práticas dos educadores, revelando situações que discutiremos na seção a seguir.

## **2.2. Problematização contemporânea da formação de professores**

Como educadora atuando há trinta anos, em que dezoito deles foram dedicados à formação continuada dos professores, minha constante preocupação tem sido com as amarras que os impedem de se lançarem em novas práticas ou de refletirem sobre suas antigas e realizarem as mudanças necessárias para se ajustarem ao objetivo maior que move os que atuam na educação: a construção de significações coletivas e partilhadas sobre os objetos de ensino, mais próximas das

significações sociais, para a invenção de algo responsável que transforme a realidade.

É difícil desfazermos as amarras que nos prendem à prática pedagógica, ao que já nos é familiar, ao que foi por toda vida experimentado. Dimenstein e Alves, (2003, p. 107) enriquecem nossas considerações ao colocarem que:

O aprendido se agarra na gente de uma forma terrível e é o aprendido que impede que eu [professor] aprenda uma coisa de uma maneira diferente. Então é preciso desaprender o aprendido, esquecer o sabido para se lembrar do esquecido.

Como seres humanos, estamos sempre em construção e a construção do conhecimento requer a ideia de reciprocidade, de movimento na interação com o outro. As experiências vividas me retornam e eu me reconstruo. As nossas interações são extremamente dinâmicas, nada se mantém; e é nesse movimento, no processo das relações dialógicas, que conseguimos criar significados para nossas produções.

Para exercer a tarefa de guia e orientador do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve possuir competência profissional e qualidade humana, que lhe permita uma relação real e amistosa com seus alunos. Deve também se ver na posição de alguém que quer se mudar ou que pode se mudar, bem como se implicar, para provocar o desejo de aprender do aluno.

De acordo com Petri (2009, p. 144),

Esse professor “ensinará” a seus alunos que o ensino não se dá através de uma transferência indolor e impessoal de conhecimentos que se processa de professor para aluno, mas sim, numa relação transferencial pontilhada por afetos ambivalentes (...) que envolvem, principalmente, o desejo de possuir o conhecimento e a disputa pelo lugar daquele que supostamente deve possuí-lo.

Qual seria, portanto, a função do professor e a função do aluno no processo de ensino e aprendizagem?

Cavallari (2013, p.12) coloca que

Não se trata, simplesmente, de ignorar ou de deixar de atender à demanda do aluno e suas necessidades educacionais, mas sim de despertar o desejo de saber, colocando alunos e professores, eventualmente, no lugar de aprendizes, lembrando que algo, inevitavelmente, sempre precisará faltar

para mobilizar o desejo e para possibilitar a construção e a transformação do saber.<sup>8</sup>

Porém, um dos aspectos que têm me chamado atenção como professora de Ensino Fundamental I e formadora é que muitos dos professores não têm mais vontade de aprender, não têm vontade de estudar. Vários obstáculos, como a desvalorização profissional, jornadas exaustivas, perda do *status*, violência nas escolas, falta de participação dos familiares na vida escolar dos alunos, entre outros, desmotivam esse profissional a se capacitar e se atualizar.

Por que o Brasil num ranking da educação com trinta e seis países ocupa a trigésima quinta posição, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>9</sup> ? Os professores que não conseguem se aperfeiçoar, diante de tantos entraves - num mundo em constante mudança com saberes temporários - conseguem ensinar aos seus alunos? Outro aspecto relevante é que a sociedade tende a conferir à escola – na imagem do professor – tarefas, outrora, da família e de outras instituições sociais. Apesar de não ser sua função e nem foco de sua formação, o professor acaba por desempenhar múltiplas atribuições (professor propriamente dito, psicólogo, pai/mãe, amigo/irmão, conselheiro, sacerdote, entre outras), o que provoca a obtenção de novas capacidades por parte do educador (ESTRELA, 2002).

Atribuições que acabam relegando a um segundo plano as funções política e pedagógica do docente, que ao adquirir novas competências, devido à distorções de seus objetivos pela sociedade, turvam a visão que tem de si próprio, gerando desânimo e imobilidade.

Em relação a estes aspectos, Freire (1997, p. 38 ) afirma que

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos

<sup>8</sup> A falta, longe de adquirir um sentido pejorativo que lhe é atribuído no campo da educação formal, é tomada, pela psicanálise, como possibilidade de construção dos sentidos que mobiliza o desejo de saber. Nesse prisma, a falta se mostra não como privação danosa, mas como possibilidade de endereçamento, de transferência e de laço social.

<sup>9</sup> Pesquisa realizada pela OCDE em 30/04/14 divulgada no site “Impávido Colosso”. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/>>. Acesso em 15/07/15.

enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.

As demandas impostas aos professores pela sociedade tornam-se cada vez mais difíceis e um fardo pesado, pois as questões sociais infringem ao professor papéis que geram angústia, o que o fragiliza e fere, e conseqüentemente, o desmotiva. E nessa angústia, ao invés de procurar soluções para seus problemas, ele muitas vezes descrê de tudo. Mrech (1999, p. 89) colabora com a questão, colocando que

No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção de seu desejo. É dado a eles, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar. O que vem fazendo com que os professores acabem perdendo o interesse pelo próprio trabalho, pelo trabalho dos alunos e pelo trabalho dos colegas. A decorrência maior é que professores e alunos acabam se encontrando na posição de objetos do nosso sistema educacional. Professor e aluno já não se importam com mais nada. Surgem emoções de estranhamento que beiram à ordem da alienação máxima, onde o professor se vê sofrendo; mas acaba não se importando mais com o que acontece com ele.

O mais sério de tudo isso é que muitas vezes o professor acaba dizendo não a todos aqueles que desejam realmente ajudá-lo. Isso porque ele acaba desacreditando que é possível mudar, que é possível fazer alguma coisa. Assim, não é ao acaso que o professor se desinteresse pelo que acontece com os alunos.

Mrech (1999, p. 89) tenta justificar essa atitude quando afirma que:

Na verdade, a sua energia libidinal está em nível mínimo, onde ele se sente totalmente sem forças para se ajudar e ajudar os alunos [...] O que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, professor universitário, psicopedagogo, psicanalista, etc pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber[...] Para superar esse processo é preciso que o próprio professor acabe produzindo um saber sobre sua situação. Um saber que possibilite localizá-lo frente aos impasses que ele vem encontrando. Frente às modalidades de gozo, frente ao desejo de saber.[...] Para isso, é preciso que ele saia de um processo de inibição do pensamento, que ele supere o horror de saber.

Portanto, é preciso novamente levar o professor a se implicar em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, ao seu processo de elaboração do saber. Para isso, defendemos que a formação continuada dos professores deve ser priorizada no projeto político pedagógico das unidades escolares e das instituições que as gerenciam, e como Placco e Silva (2000, p. 31) propõem, deve ser feita por meio de uma metodologia de problematização da prática docente, que favoreça a

reflexão sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, a fim de que sua prática seja mais condizente com as necessidades dos sujeitos na escola contemporânea.

Os processos de transmissão de ensino nunca ficam prontos ou acabados, necessitando continuamente passar por uma constante revisão e transformação. Não há um saber total, mas sim um saber que deveria ser uma construção do sujeito. Em decorrência disso, a formação continuada dos profissionais da educação é apontada pelas legislações vigentes no país, como uma das saídas para o enigma que é o saber na nossa cultura. Um artigo na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tratar desse tema:

**TÍTULO VI  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Art. 62-A, "A formação dos profissionais de educação far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação."

Contudo, apesar da oferta de capacitações, falta motivação aos professores, em sua maioria, para buscarem a formação continuada em serviço. Por sua vez, seja pela necessidade de cumprir a lei, no caso das redes públicas, seja por pressão econômica, no caso das instituições particulares, quem gerencia a educação oferece as oportunidades de formação, geralmente desvinculadas de seu projeto político pedagógico e das reais necessidades dos professores e acabam investindo mal os recursos financeiros e humanos. O que poderia ser solução, acaba se tornando um problema.

O foco da formação em serviço deve ser mudado para desmontar os discursos dominantes. O professor deve ser visto como um intelectual, como um pesquisador e não como um técnico. Se no discurso vigente o professor é desvalorizado, devemos quebrar esse discurso nos cursos de formação.

Para Lima (2001, p. 48), "se, para as pessoas em geral, o sentido da inconclusão humana estabelece a perspectiva de um estado constante de aprendizagem, para o professor, essa recomendação torna-se uma exigência".

Segundo essa autora,

[...] a dinâmica da formação do educador pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, ela permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente, em seu cotidiano. No horizonte da utopia, está a formação contínua como um diálogo com a vida do professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa (LIMA, 2001, p. 173).

Essa relação do saber docente com a prática pedagógica é discutida por Tardif (2002) que afirma que os saberes a serem incorporados pelos professores em formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática pedagógica. Nessa direção, a formação docente se baseia numa continuidade, na qual durante toda a trajetória profissional deve haver fases de formação contínua em serviço.

Passemos na próxima seção à questão da formação inicial do professor polivalente, sua polivalência e algumas questões decorrentes do emprego desses termos, como interdisciplinaridade, flexibilidade e a complexidade que envolve o trabalho desse profissional, levando-o a uma busca constante pela aprendizagem, em um processo de formação contínua.

### **2.3. A (poli)valência e a formação do professor (poli)valente**

Sabemos que o profissional que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é o professor polivalente. Mas o que realmente significa o termo "polivalente"? Por que esse foi o termo escolhido para definir o professor que atua com as crianças desde sua primeira infância, até a pré-adolescência? Talvez a escolha se deva a sua definição, já que o termo "polivalente" significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser multifuncional, que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente e multivalente, segundo Houaiss e Villar (2001).

De acordo com Cruz (2012 *apud* LIMA, 2007, p.2), seria polivalente, então, a pessoa com múltiplos saberes, capaz de transitar bem em diferentes áreas.

Seguindo essas definições, o termo "polivalente" se mostra adequado ao professor dos anos iniciais, pois pressupõe-se que sua formação o torne capaz de se apoderar e vincular as diferentes áreas de conhecimento que formam a base

comum do currículo nacional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, imprimindo ao seu trabalho, a marca da interdisciplinaridade.

Apesar de terem a mesma origem no campo lexical, os termos "polivalente" e "polivalência", em relação ao contexto do mundo do trabalho, exprimem diferenças sutis. A polivalência, na contemporaneidade, define a capacidade que o trabalhador tem de poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional.

Essa flexibilização funcional vai influenciar, de certa maneira, a ideia que se tem do professor dos anos iniciais quando há referência de que ele tem a cumprir múltiplas funções, aproximando-se da ideia que se tem sobre um especialista que possua uma competência multifuncional. Essa perspectiva parece que se integra com a definição de polivalência posta pelo Parecer CNE/CEB nº16/99, segundo o qual a polivalência seria:

o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (BRASIL, 1999, p. 37).

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB nº16/99, a polivalência explicitaria:

o desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos (BRASIL, 1999, p. 37).

Na atualidade, influenciado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo, o contexto do mundo do trabalho, devido ao avanço das tecnologias, defende por um lado, a "polivalência", compreendida como peculiar do trabalhador contemporâneo, que tem que se adaptar a diferentes contextos e que possui competências múltiplas que lhe permitem atuar em diferentes postos de trabalho, incorporando eficiência e aumentando sua produtividade.

Para lançar luz à essa questão, houve a realização de uma pesquisa por Gatti (2008), que tinha como objetivo analisar os currículos para a formação de professores nos cursos de licenciatura, incluindo os de licenciatura em Pedagogia. Este estudo constatou a superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (Português, Matemática, Inglês, Artes, História, Geografia, entre outros) que compõem os currículos da educação básica, comprovando que é essencial que se reflita sobre questões como, por exemplo, a polivalência e a interdisciplinaridade, se estão adequadas ou são suficientes nesses cursos.

Do total de disciplinas obrigatórias e, de acordo com uma categoria de análise definida na pesquisa que dizia respeito aos “Conhecimentos relativos à formação específica”, os conteúdos a serem ministrados nas séries/ anos iniciais do Ensino Fundamental ocupam somente 7,5% dessas disciplinas ou encontram-se diluídos naquelas que remetem às metodologias (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino da História), revelando a fragilidade da base disciplinar de um profissional que deve ser dotado de competências que o permita adotar uma prática interdisciplinar, apesar de sua formação panorâmica e sem profundidade lógico-conceitual.

O princípio da interdisciplinaridade também é observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). O Artigo 5º da Resolução CNE 01/2006 orienta que os professores tenham um conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo a reconhecer quando é possível integrar várias disciplinas e campos de conhecimento entre si. Esse princípio que tem como proposta a interdisciplinaridade para formar professores se faz presente em diferentes textos oficiais

Dias (2009 apud Cruz, 2012), afirma que ela é apontada tanto nas DCNPs como nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (DFPEB). É uma questão recorrente entre várias comunidades epistêmicas<sup>10</sup> de representação do professorado, tornando-se, assim, uma ideia hegemônica<sup>11</sup> nos ciclos de políticas para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período investigado por Dias, que compreendeu os anos de 1996 a 2006.

Essa questão é primordial quando tratamos sobre o conceito de polivalência para basear a formação e atuação do professor nos anos iniciais. Se a formação disciplinar do professor é frágil, como realizar sua formação para atuar interdisciplinarmente? Qual seria a perspectiva de interdisciplinaridade mais adequada para se pautar? Quais são realmente as atribuições do professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental?

---

<sup>10</sup> Segundo Ball (1998, 2001), uma comunidade epistêmica é “uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas nos contextos de influência e de definição de textos” (p.14).

<sup>11</sup> Categoria usada por Dias (2009), baseada nos estudos de Ernest Laclau.

Tendo discutido na seção anterior a formação do professor até 2006, apresentaremos a seguir, as tendências atuais, tendo como foco o professor polivalente. Após o Parecer de 2001, as diretrizes do curso de Pedagogia foram efetivadas somente em abril de 2006, e seu quadro de crise, pode também ter sido resultante dessa demora.

Sobre as diretrizes, Saviani (2008, p. 67) aponta que "as Novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório."

Sendo que por essencial ele se refere "aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos resultantes de séculos de história" e de acessório, uma infinidade de expressões usadas nos discursos educativos de hoje, tais como: "pluralidade de visões de mundo, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, etc." (SAVIANI, 2008, p. 67).

As Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia são atravessadas por ambiguidades que já estavam presentes na primeira versão, não trazendo grandes mudanças ao contexto já criticado. Libâneo (2006), também aponta a falta de clareza sobre o significado de pedagogia, bem como sua redução à docência, pois de acordo com o Art. 4, que define o âmbito de formação do pedagogo:

O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

É um texto relativamente sucinto, mas com amplas aspirações no que concerne ao perfil do egresso do curso de Pedagogia, ou às muitas funções que ele deve estar apto a desempenhar, explicitando os saberes, habilidades e competências que se julga necessários para uma docência ampliada, ou seja, múltiplas funções para o pedagogo, como se lê no Art. 5:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;  
II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando o e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O artigo da CNE/CP<sup>12</sup>, exposto acima, evidencia a necessidade de maior clareza sobre o ofício dos pedagogos, professores e gestores, bem como uma aproximação do que se espera do professor polivalente, do que lhe é proporcionado em sua formação inicial no curso de Pedagogia, e da realidade que se lhe apresenta em sua prática educativa.

A respeito disso, Gatti e Barreto (2009, p. 53), expressam,

---

<sup>12</sup> CP: Conselho Pleno

Mover-se em meio à legislação educacional de formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”, e os debates sobre as condições do curso de Pedagogia, nos moldes atuais, são apontadas como generalista e gananciosa de acordo com os profissionais que se quer formar.

Espera-se que o curso de Pedagogia possibilite a formação de profissionais com amplas atribuições porém, a produção de conhecimento, a reflexão sobre as práticas ficam relegadas a um segundo plano. Em relação a esta questão, Brzezinsk (1996, p. 43) afirma que

a pedagogia no Brasil tem sido reduzida a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva.

Apesar de estar expresso no inciso XIV do artigo 5º da CNE/CP, a questão da produção de conhecimento através de pesquisas, o currículo dos cursos de Pedagogia não priorizam essa questão, pois têm diminuído sua carga horária bem como as atribuições dos pedagogos.

Pimenta (2002, p. 25) corrobora com essa ideia, afirmando que

O curso de pedagogia tem se aligeirado, resultando assim em um empobrecimento na oferta das disciplinas e na impossibilidade de um aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação.

O curso de Magistério, cuja oferta é mínima<sup>13</sup>, deveria ser a via da formação docente, em nível de ensino médio, com duração de quatro anos e ênfase em estudo dos conceitos a serem ensinados, juntamente com a formação prática do professor dos anos iniciais, servindo como base para os estudos da Pedagogia, em nível superior, quando são priorizados a reflexão e o questionamento sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como a capacitação do educador para os trabalhos de gestão escolar.

As políticas educacionais, regulamentadas pelas Diretrizes Curriculares e/ou resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), diminuíram as atribuições do pedagogo e o tempo de formação do professor, legitimando o contexto acima.

---

<sup>13</sup> No município de Sumaré, interior de São Paulo, há uma escola que oferece o curso de magistério em nível médio: Escola Municipal José de Anchieta. Disponível em <<http://www.sumare.sp.gov.br/2011/index.html>>.

Assim, o curso de Pedagogia reduziu-se a uma dimensão técnica, criando uma concepção de abreviação que, para Franco (2002, p. 108), incorre no

risco de superficializar a formação do docente, fato que só poderia ser aceitável se por pedagogia entendêssemos apenas o conjunto de procedimentos metodológicos do ensino, descaracterizando essa ciência do seu caráter eminentemente teórico-investigativo sobre a práxis educativa e por prática docente entendêssemos apenas o treinamento das habilidades e competências de transmissão de conteúdos, descaracterizando toda a complexidade conceitual requerida por tal formação.

Formar em um mesmo curso, hoje reduzido a três ou quatro anos, o professor polivalente é uma incongruência, pois com a redução, provoca-se um inchaço no currículo, uma superficialidade no estudo dos conteúdos e uma contradição, ao se ampliar as habilitações do pedagogo. Os cursos de formação podem ser presencial ou à distância, sendo os dois tipos de formação aceitáveis para o ingresso no mercado de trabalho.

A definição de Educação a Distância, está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB):

A Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O relatório da Comissão Assessora para Educação Superior à Distância, do Ministério da Educação e Cultura, afirma que, a partir de 1998, observou-se um crescente envolvimento de instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. Essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais responderam por 80% (oitenta por cento) do total dos pedidos. E, entre esses últimos, 60% (sessenta por cento) correspondiam aos pedidos para cursos de Normal Superior e de Pedagogia.

Os atuais professores do ensino fundamental foram a clientela preferencial destes cursos, já que foram afetados pelo art. 87, § 4º, da LDB, o qual estabelecia que, até o final da Década da Educação, ou seja, 2006, somente seriam admitidos "professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Calcula-se que 700 mil novas vagas foram criadas em decorrência dessa exigência legal.

Os professores passaram a ter, portanto, mais uma opção para sua formação através da EAD, porém, seguindo as mesmas diretrizes dos cursos de pedagogia do país.

Libâneo (2006, p. 84) vem contribuir com a questão, quando aponta que

Para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor, ou se forma um bom gestor ou coordenador pedagógico, ou um bom pesquisador, ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável, epistemologicamente falando.

Além da formação didática e ética do professor, os cursos de Pedagogia têm a necessidade de se atentarem para a formação de uma consciência pedagógica capaz de identificar as demandas futuras de seus alunos e da sociedade.

Segundo Nascimento (2004, p. 236),

[...] a formação de professores no Brasil está atravessando um momento crítico de redefinições políticas e de redirecionamento de seus enfoques formativos, na perspectiva de formar profissionais da área capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, num mundo globalizado, que exige múltiplas competências, em direção a mais autonomia.

Outra questão que nos leva a pensar no perfil do egresso do curso de Pedagogia, o profissional polivalente, é que sua prática refletirá diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem das crianças. Os documentos norteadores da educação escolar explicitam largamente a qualidade na educação, como um alvo a ser atingido, desafio contemporâneo posto para o curso de Pedagogia.

Prates (2014, p. 20) lança questionamentos em relação aos cursos de Pedagogia, os formadores atualmente, em maioria esmagadora, dos professores polivalentes:

As políticas educacionais que alicerçam os cursos de Pedagogia garantem a realização da sonhada mudança na educação escolar? O que se tem como objetivo da educação e perfil ideal de educador para o século XXI não seria uma ambiciosa pretensão, diante da realidade dos cursos de formação de professores? Esta formação pretendida pelos documentos oficiais para o professor polivalente dos anos iniciais da educação básica no curso de Pedagogia, é possível ser concretizada na prática? Sabemos que nenhum documento poderá prescrever uma prática docente idealizada. Há que se levar em consideração os contextos concretos nos quais essas práticas estão inseridas.

Libâneo (2002, p. 94) defende um reforço na formação básica teórica dos pedagogos, como condição básica e determinante para o professor perceber

situações “novas e cambiantes”, podendo fazer suas intervenções através de práticas reflexivas.

Nóvoa (2009, p. 27) nos alerta para o fato de que em relação à formação de professores, os discursos estão distantes das práticas:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. [...] O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito da moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentarmos os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. [...] Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação dos professores.

A busca de propostas educativas em busca da melhor maneira de formar professores polivalentes, que são essenciais no processo educativo, já que lidam com a primeira infância, fase em que os primeiros conceitos são desenvolvidos, deve ser incessante. No dinamismo histórico-social as mudanças refletem-se nas escolas, palco do trabalho do professor polivalente, professor cuja representação de si, é tão ou mais “poli” que seu próprio desempenho.

Lima (2007), desenvolveu uma pesquisa cujo destaque foi a polivalência, com o objetivo de analisar qual o significado de ser professor hoje em dia, na escola pública brasileira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados obtidos permitiram revelar componentes relevantes para o entendimento da profissionalidade polivalente. Os sujeitos participantes da pesquisa definiram a polivalência na escola pública como a capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento do currículo dos anos iniciais, que impõe ao professor a exigência de pesquisar e se atualizar continuamente.

Destaca-se ainda nessa pesquisa, a marca da interdisciplinaridade. Tal marca é endossada através das análises desenvolvidas pelos participantes da investigação para atender às especificidades do nível de ensino em que o professor polivalente atua. Por outro lado, para a pesquisadora, ser professor polivalente significa, além de saber ensinar as diferentes áreas, apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente com os educandos.

Segundo Cruz (2012), o trabalho do professor dos anos iniciais, é constituído pelo bojo da polivalência, exatamente porque ele trabalha, principalmente, com a formação do ser humano. Esta formação é constituída de várias dimensões que requerem um olhar que abarque uma multiplicidade de referências, o que a encaminha a uma prática interdisciplinar. Portanto, praticar a polivalência não se limita a ministrar um conjunto de disciplinas, e sim comprometer-se com a formação humana de seus alunos, adotando-se uma perspectiva interdisciplinar.

A polivalência é vista ainda como a possibilidade de trabalhar com a interdisciplinaridade de maneira a definir o papel do professor polivalente como aquele capaz de articular todas as áreas que irá ensinar ao aluno. Outro significativo dado trazido à luz diz respeito à possibilidade, em termos de tempo pedagógico, que a polivalência oferece ao professor para rever o que não foi apreendido pelo aluno, em termos de conteúdos, trabalhando de maneira simultânea, com diferentes áreas.

Adotando essa atitude flexível, para ensinar e aprender, o professor polivalente, por conviver por mais tempo com seus alunos, tem uma oportunidade de contribuir para a formação integral dos mesmos. Devido ao acompanhamento dado às aprendizagens dos alunos e à construção de uma sólida interação com eles, pressupõe-se que a polivalência contribua para o objetivo maior da formação humana. Por outro lado, essa interação abre possibilidades para uma dependência emocional das crianças em relação ao professor.

Sobre os currículos da formação inicial, os professores, na pesquisa de Cruz (2012), comentaram que os cursos nem sempre dão conta de formar um professor com as competências necessárias para trabalhar com todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais. A integração dos conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos são importantes na composição da polivalência, na promoção da interdisciplinaridade e na inclusão e constituição de novas metodologias para o ensino.

De acordo com o aqui expusemos, muitas desconexões fazem-se presentes na formação dos professores polivalentes, desde a duração de seu curso, até a superficialidade dos conteúdos conceituais das disciplinas específicas que o professor polivalente terá que ministrar.

O trabalho de Gatti e Barreto (2009) analisa a formação docente e, no que se refere à Licenciatura em Pedagogia, que forma o professor polivalente dos anos

iniciais da educação básica, apesar das orientações das Diretrizes de 2006, observa-se um currículo disperso para uma mesma formação, nos cursos das instituições públicas e particulares.

A Pedagogia, em relação ao seu currículo, é apontada como um curso predominantemente teórico e que pouca condição dá aos seus alunos de se aprofundarem em conceitos disciplinares.

Assim, o trabalho docente, em especial, o trabalho do professor polivalente, de acordo com sua formação consiste, de acordo com Machado (2008, p. 93),

em uma mobilização de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar meios que possibilitem aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos específicos das disciplinas e o desenvolvimento das capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Portanto, diante do quadro da formação do professor polivalente, é possível considerar que sua formação inicial é deficitária, o que obstrui a realização de seu agir profissional, e de seu desenvolvimento particular, e em decorrência disso, busca a formação continuada para reelaborar, escolher manter ou reorientar, a figuração de seu agir.

## Parte II - CONTEXTO DE PRODUÇÃO, METODOLOGIA E ANÁLISE

### Capítulo 3 - A Língua Inglesa na Contemporaneidade

*Nenhum conhecimento, nenhuma língua e  
nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica.*  
PENNYCOOK

Neste capítulo, trataremos das condições de produção apresentadas sob o contexto macrológico da pesquisa. Discorreremos sobre o contexto sócio-histórico-cultural e econômico da sociedade de consumo neoliberal, do status da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, fazendo um breve resumo sobre sua importância na educação brasileira, desde que seu ensino se tornou oficial nas escolas públicas até chegarmos ao momento atual.

Ponderaremos sobre as transformações sociais, econômicas, culturais, em âmbito mundial, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, numa tentativa de lançarmos o olhar para as rápidas mudanças que se dão no conjunto das práticas sociais e que atingem a sociedade como um todo. Para tanto, utilizaremos a formulação desenvolvida por Bauman (2001), em relação à Modernidade sólida e passagem para a Modernidade líquida. Também nos atentaremos ao desejo do sujeito pós-moderno inserido na educação e no ambiente educacional, construindo novas identificações, para satisfazer o mercado e sentir-se (re)configurado. Essas situações permeiam o *locus* dessa pesquisa e atravessam os discursos de seus sujeitos.

#### 3.1 Da Modernidade para a Pós-Modernidade

Amplas e rápidas transformações mundiais, nas esferas sociais, econômicas e culturais, podem ser observadas a partir das últimas décadas do século XX. Para alguns teóricos, passamos da Modernidade para a Pós-Modernidade, ou para a Modernidade Tardia, Sobremodernidade, entre outros termos. Segundo Mascia (2003, p.58), "trata-se de um deslocamento com relação à racionalidade moderna", podendo ser definida a partir de vários termos, tais como:

Pós-estruturalismo, pluralismo, descentralização do objeto e do sujeito, descontinuidade, fragmentação, instabilidade, anti-realismo, diferenciação, ambivalência, problematização, incredulidade, heterogeneidade, relativismo, incomensurabilidade, cultura popular, de-legitimação, sensibilidade, identidade, desejo e *linguistic turn* são alguns dos termos frequentemente usados para definir pós-modernidade (MASCIA, 2003, p. 58).

Bauman (2001) nos traz os conceitos de Modernidade Líquida e Modernidade Sólida para nos situar sobre os primeiros abalos nas estruturas da modernidade até os dias atuais. O conceito de Modernidade Líquida do autor não é um conceito análogo ao da pós-modernidade. Para ele, não há uma pós-modernidade, mas sim uma continuação da modernidade em pontos diferentes.

Bauman (2001, p.11) assevera ainda que:

A pós-modernidade, portanto, é uma fatia no tempo e no espaço, mas é uma fatia que nem mesmo pode ser chamado de "pós", pois não há superação de nada, o que há é uma sequência contínua de modernidade sólida para modernidade líquida, com algumas características diferentes, mas ainda com o núcleo capitalista intocável. Essa mudança seria muito bem adaptável ao capitalismo (ou o capitalismo seria muito bem adaptável a essa mudança), mas dessa vez, ele se torna mais voraz que em épocas anteriores.

A Modernidade Sólida, segundo ele, derretia os sólidos para colocar outros melhores em seus lugares. A Modernidade Líquida derreteu tudo o que era, ou parecia ser, sólido, assumindo a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que não parece ter previsão de término (SARAIVA E VEIGANETO, 2009).

A Modernidade Sólida, também chamada por Bauman (2001) de *Capitalismo Pesado*, tinha a fábrica como a instituição da economia capitalista, uma economia baseada em máquinas e em grandes construções, com uma presença espacial forte. O local de trabalho de um grande número de operários era a fábrica moderna, organizados em equipes hierarquizadas, com regime de trabalho homogêneo, onde todos os operários eram contratados por período indeterminado e recebiam seus salários de acordo com o nível hierárquico.

Tratava-se de um trabalho especializado, para o qual cada operário era colocado em seu posto e executava uma atividade rotineira de modo a executá-la com a maior precisão e rapidez possíveis. A desatenção e interrupções do trabalho eram rigidamente punidas. A fábrica, local de total disciplina, exigia um corpo treinado no detalhe, não havendo comunicação entre os operários. Para a fábrica,

importava o corpo do trabalhador. "Seu espírito, por outro lado, devia ser silenciado e [...] logo desativado" (BAUMAN, 2008, p. 72).

Uma das principais características da modernidade, portanto, é o controle dos corpos e dos espíritos com a finalidade de subjugar, de ter o controle e assim manter a estrutura social intacta e sem qualquer possibilidade de mobilidade entre as classes já estabelecidas.

Na Modernidade Sólida, havia uma intrínseca relação entre capital e trabalho, numa dependência mútua, pois capital e trabalho mantinham-se frente a frente pela relação de compra e venda.

Segundo Bauman (2001, p. 166),

Os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte - os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada. Capital e trabalhadores estavam unidos, pode-se dizer, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença, até que a morte os separasse.

Porém, a Modernidade Sólida não era totalmente insolúvel. O século XX presenciou catástrofes as quais fizeram com que a razão perdesse toda sua dimensão positiva e passasse a ser vista como instrumento disciplinar, de dominação contábil e burocrática. A descrença no que passou e no porvir tornou o presente uma referência. Viver e aproveitar o agora, esta é a nova lei. Tal comportamento rompeu definitivamente a Modernidade Sólida, enrijecida. Desfez suas tradições e a promessa de um futuro que nunca chegou. Houve um declínio gradual da ilusão moderna de que um dia se alcançará a perfeição; de que se encontrará uma sociedade boa e justa; de que se encontrará o equilíbrio entre a oferta e a procura; de que teremos o domínio completo do futuro.

De acordo com Nardini (2011, p. 19),

A valorização da moda (renovação das formas e inconstância das aparências) possibilitou a desqualificação do antigo e a afirmação do novo". Firmou-se o individual sobre o social-coletivo." [...] "O efêmero produziu liberdade individual que se opôs fortemente às tradições e à seriedade pregada pela modernidade.

Assim, como na Modernidade Sólida o foco estava na produção, na Modernidade Líquida o foco se dá no consumo e a fábrica como instituição fundamental na produção de mercadorias é deslocada para a empresa. Na

Modernidade Líquida, as máquinas dão lugar aos equipamentos digitais não mais presos à localidade onde estavam, mas na empresa que situa no ciberespaço. A inovação e a invenção tornam-se regra, vive-se no curto prazo, na cultura do instantâneo. Os contratos de trabalho são curtos, a vida de trabalho vive de incertezas, o que importa é satisfazer imediatamente os desejos, e assim que sejam satisfeitos, darão lugar a novos desejos (BAUMAN, 2001).

A cultura do curto prazo se estende para o âmbito dos laços humanos, que se tornaram objetos de consumo onde se espera a satisfação imediata no momento da compra e algo que se rejeita se não satisfizer, sendo usada enquanto durar a satisfação. Isso quer dizer, de acordo com o autor, que os laços e as parcerias têm a tendência de serem considerados e tidos como objetos a serem consumidos, e não produzidos; passando pelos mesmos critérios de avaliação dos demais objetos de consumo (BAUMAN, 2001).

Para elucidar a transformação que ocorreu em relação aos termos consumo e produção, o autor (BAUMAN, 2008) nos coloca ainda que, na Modernidade Sólida, possuir uma grande quantidade de bens duráveis remetia à segurança contra as incertezas do destino. Portanto, a maior posse da sociedade dos produtores era a segurança. Uma mudança significativa no comportamento e nos desejos do indivíduo é causada pela nova configuração da sociedade, quando ocorre a transição dessa concepção da “sociedade dos produtores” para a nova configuração da sociedade, baseada no consumo. Este ambiente existencial tornou-se conhecido como “sociedade de consumidores” e distingue-se por uma reorganização das relações humanas.

Foram essas transformações sucessivas na condição humana, tais como tempo/espaço, trabalho, emancipação e individualidade que trouxeram a ideia de impermanência, flexibilidade, fragmentação, liquidez. Consequentemente, as práticas sociais sofreram e sofrem mudanças de ordem política, econômica, ética, educacional, entre outras. Além disso, as novas tecnologias, permitiram avanços e rapidez em muitos processos de comunicação, o que tornou o mundo menor, ou seja, mais próximo, pois as fronteiras terrestres foram destruídas pela Internet.

O poder e a política unidos no momento de solidez, agora são separados pela sociedade líquido-moderna. O sujeito na Modernidade Líquida não está mais enraizado às suas condições sócio-histórico-culturais de nascença. O fluxo de informação e de subjetivação possibilita que este sujeito se globalize, se

desterritorialize, e o pertencimento ao mundo é o que se destaca, tornando-se consumidor. O consumo na sociedade líquida não é de produtos, mas sim de hábitos, valores e aparências. Os indivíduos passam a se portar como objeto de consumo a começar pela sujeição aos padrões impostos pelo mercado, quer sejam ideológicos ou de beleza (BAUMAN, 2007).

O conceito que prevalece é o da adaptação, o de mobilidade, ou seja, a capacidade que um sujeito tem de se transformar, de se mover rapidamente buscando a ação; estando pronto a assimilar experiências quando elas chegam. No jogo da vida líquida, as regras não param de mudar durante a disputa, e para que se continue nela, homens e mulheres têm de ser adaptáveis e móveis (BAUMAN, 1998).

Essa adaptação e mobilidade fez com que os sujeitos de nossa pesquisa buscassem o aprendizado da LI, com a intenção de adquirir uma segunda língua para consumi-la e usufruir da sensação de pertencimento da aldeia global em que se tornou o mundo.

### **3.2. A Língua Inglesa como Língua Estrangeira: desestabilizações de subjetividade**

Dentro do contexto social da Modernidade Líquida, e do sujeito - fragmentado e constituído de múltiplas identificações - o domínio da LI, ganha um valor de verdade, e, como consequência passa por um processo de naturalização. A naturalização da LI como base para um desempenho pedagógico satisfatório ganha status de necessidade e faz com que os sujeitos-professores sintam-se em situação de conflito interior: se por um lado, sentem desejo por dominá-la; por outro, existe a angústia perante ao seu desconhecimento e às dificuldades enfrentadas dia-a-dia que colocam em xeque sua posição de autoridade, seu poder legitimado, mesmo que pelo imaginário social (CORACINI, 2007).

Saber uma língua significa falá-la. Ao considerar a entrada da criança no universo da linguagem, a fala está intimamente relacionada à tentativa de dizer algo de seu próprio desejo. Mesmo Saussure (1975, p. 23) reconhece a vinculação da fala a algo interior e propôs ignorar esta instância da língua, afirmando que a *parole* consiste em um “ato de vontade e inteligência” com o objetivo de “expressar seu pensamento pessoal”.

A anterioridade da linguagem em relação ao sujeito o constitui não só por este assujeitar-se àquela, mas também por incluí-lo como sujeito plural e dividido. Como estrutura, “a linguagem não só o constitui, mas pode ser rompida por ele - rompida pela singularidade do desejo inconsciente” (FROTA, 2000, p. 27).

O ingresso na linguagem é primordial na constituição das subjetividades. Em um artigo que discorre sobre o desenvolvimento da linguagem e o processo da subjetivação, Lemos (2001) comenta que o processo de aquisição da língua materna sinaliza mudanças na relação da criança com a língua, tendo como decorrência a emergência de singularidades do sujeito falante. A fala é percebida, portanto, como uma atividade do sujeito-falante em constante mudança, que possibilita que ele se identifique e seja identificado, sendo essa a importância da fala na construção de subjetividades.

Revuz (2001) acrescenta a essa discussão o fato de que aprender uma outra língua envolve experimentar o estranhamento concomitante à familiarização com o estranho da língua e da comunidade que fala. Falar uma língua que não a materna é também lidar com a diferença. Diferença entre os universos fonéticos, diferença entre as maneiras de construir as significações. É se colocar em uma situação de não saber absoluto, é (re)fazer a experiência (do estágio do *infans*) da impotência de se fazer entender (REVUZ, 2001).

A língua, para a autora, “é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 2001, p.217). Em relação ao processo de aprendizagem de línguas estrangeira, Revuz (2001, p. 217) afirma:

Toda a tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua...É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

Assim, ao entender os processos de subjetivação como apropriações por parte do sujeito de algo que antes lhe era estranho, para alguns sujeitos-aprendizes, a língua estrangeira representa a possibilidade de uma outra posição identitária. Isso implica encarar a língua estrangeira como um objeto com qual o sujeito pode se identificar.

O encontro com uma outra língua possibilita que o sujeito-aprendiz tome a palavra nesta língua e, ao tomar a palavra, seja tomado pela língua (SERRANI,

2001). A visão de língua como instrumento vai deslocar-se, de algo externo ao sujeito, para constituinte deste. A tomada da palavra na língua estrangeira implica a tomada de um outro lugar, que tanto se refere às relações de poder quanto a uma ordem específica do discurso.

A respeito deste outro lugar, Prasse (1997,p. 69) afirma que:

O desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem (e que desordem!), inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo...O desejo pela língua estrangeira é um desejo de gozo do Outro...Devido ao fato de que o outro imaginário fala, mas porque ele se exprime numa língua diferente, ele não parece falar como nós e logo, talvez, goze melhor.

A citação de Revuz (2001,p. 220) corrobora essas considerações:

Abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber.

Segundo Coracini (2007), saber línguas tornará sempre possível conhecer-se melhor, aceitar o estrangeiro aceitando o estranho que nos habita e nos constitui. Como afirma Kristeva (op.cit.,1994, p.290), só é possível compreender o outro na medida em que aceitamos o(s) estrangeiro(s) que nos constitui(em) e que somos.

### **3.3. A Língua Inglesa como objeto de desejo e consumo**

A língua estrangeira, assim, é um meio de constituição subjetiva e, ao mesmo tempo, objeto de saber pedagógico e também, objeto de consumo. Cada vez mais, quem tem um maior poder aquisitivo, busca para seus filhos um diferencial na educação, um saber pedagógico que supostamente eleve seu *status* acima das questões social, cultural, econômica e política. Entre eles, o aprendizado de uma segunda língua tem sido um atrativo e referencial para ingressarem em uma instituição de ensino. A mercantilização do ensino para satisfazer as necessidades produtivas e consumistas é algo que ocorre já algum tempo. Inserir uma língua

estrangeira na educação foi uma ótima forma de valorizar seu consumo como algo que estaria diretamente atrelado ao progresso e à modernização da vida humana.

Em um país de dimensões continentais, onde nossa maior fronteira é com o Oceano Atlântico, a apropriação de uma segunda língua requer esforço e investimento. As estratégias de aprendizagem, presentes nas aulas de professores de língua estrangeira, pressupõem que os limites da sala de aula não são suficientes: para ser um bom falante, tornar-se um aprendiz autônomo, deve-se lançar mão de todos os recursos possíveis para otimizar o aprendizado. Isso pode ser feito por meio de músicas, para aqueles que têm um estilo de aprendizagem musical; aproveitar-se de toda e qualquer oportunidade para dialogar com nativos, a fim de desenvolver a pronúncia e o entendimento (estilo interpessoal); frequentar os cinemas e tentar não seguir as legendas, dentre outros.

Todas estas estratégias demandam recursos financeiros, que as classes menos favorecidas economicamente não têm como bancar, abrindo um abismo entre os falantes e os não-falantes de uma segunda língua.

Falar reconhecidamente como um estrangeiro poderia ser uma tentativa de alguns sujeitos-aprendizes serem aceitos como um semelhante na comunidade hegemônica cultural e econômica, buscando reduzir preconceitos e discriminações (TAVARES, 2002).

Aprender uma língua estrangeira, hoje mais do que nunca, ao menos no Brasil, país oficialmente monolíngue, seja ela o inglês, o francês ou o espanhol, significa, na verdade, ser diferente dos outros, distinguir-se dos outros, mas significa, também e, sobretudo, buscar suas raízes europeias (CORACINI, 2007).

Mas, para saber línguas, pressupõe-se a existência de um ensino em condições favoráveis que é tomado como parâmetro, opondo-se, de acordo com Mascia (2003), dois tipos de escola, a pública à particular, sendo esta última, na verdade tomada como modelo. A escola particular é tomada como modelo porque há uma valoração do privado em detrimento do que é público, pois as atividades públicas se mostram ineficazes, improdutivas e antieconômicas perto da eficácia e produtividade do setor privado, o qual se mostra mais flexível e adaptável às velozes mudanças do mundo pós-moderno e globalizado, instaurando a competição mercadológica, um mercado livre (AMARANTE, 1998).

Esse é o princípio do neoliberalismo, ou seja, estabelecer uma sociedade de livre mercado, ou ainda, uma sociedade sem a intervenção do Estado, o que muitos chamam de Estado Neoliberal.

O Estado Neoliberal ganha forças em um contexto globalizado, e a defesa de um Estado Mínimo, com a valorização exacerbada das vias mercadológicas, com os adventos da pós-modernidade, da globalização, das novas tecnologias, os regimes de verdades/ordens discursivas se multiplicam.

De acordo com Nardini, (2011, p. 62)

Uma das formas de melhor dispersão de ideias neoliberais, atualmente, é pelo campo educacional, pois é no qual, ainda, há uma função de disciplinar explicitamente os sujeitos pós-modernos globalizados e de mostrá-los, de forma induzida, formações e ordens discursivas as quais podem agregar/seguir, visando ou não, um sucesso baseado em questões mercadocêntricas.

A questão da qualidade educacional em um contexto pós-moderno globalizado e neoliberal é baseada nessa visão mercadocêntrica, ou seja, há uma linha de produção de sujeitos nas escolas para que estes possam/saibam como reproduzir seus conhecimentos lá adquiridos, dentro do mercado, de maneira mais eficiente possível, gerando assim lucro, o único produto final desejado. Para isso, as instituições educacionais tidas como de "qualidade", de acordo com Gentili (1994 *apud* NARDINI, 2011), são aquelas que adaptam suas políticas, antes públicas, de educação às políticas privadas de mercado, em que todas as questões de caráter social ou político são vistas de um ponto de vista técnico. Como mostra Amarante (1998), a eficiência no gerenciamento escolar hoje é baseada em como se administram recursos humanos e materiais, de forma que os métodos de ensino e os conteúdos curriculares estejam completamente adaptados a abastecerem o mercado global com sujeitos formatados para produzir lucro.

Essa contextualização abordada pode ser observada nos sujeitos da pesquisa, que buscaram a capacitação em LI, pois há uma política de fornecer ao mercado sujeitos extremamente hábeis na comunicação em uma língua estrangeira, pressão também impulsionada pelo consumismo, disseminado pelos meios de comunicação e mídia.

Mas por que a busca pela LI? Porque no processo de globalização, uma língua deveria desempenhar o papel de comunicação entre falantes de línguas diversas, surgindo então a necessidade de uma língua globalizada, pelo menos nas

esferas mais globalizadas de cada Estado-nação. A LI adquiriu relevante importância mundial a partir do colonialismo e com a revolução industrial da Inglaterra. Em seguida, o poderio político-militar do Estados Unidos da América desenvolvido na Segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, a influência econômica e cultural desse período tornou a LI a língua mais importante nos meios diplomáticos e solidificou sua posição de língua padrão nas comunicações internacionais. Num processo simultâneo, houve um rápido desenvolvimento dos transportes aéreos, do turismo e das tecnologias de telecomunicação.

Desde então, o inglês é considerado uma língua global tornando-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais, uma linguagem comum no mundo científico e dos negócios e faz parte das relações internacionais.

Moita Lopes (2005, p. 6) contribui com a questão quando coloca que "no mundo globalizado, a necessidade do inglês envolve razões de natureza diversa: das relativas ao comércio até as relativas à aprendizagem e ao conhecimento".

A importância do inglês, portanto, é verificada em diversos segmentos mundiais. Através da música, cinema, internet, *games*, dos avanços tecnológicos, a LI é amplamente comercializada, tornando-se inquestionável que ela seja parte integrante da vida do cidadão comum e Moita Lopes (2005, p. 7) corrobora com nossas ideias, pois afirma que:

Esses são tempos, portanto, em que a linguagem passa a ter uma grande importância, já que o processo de globalização é construído via discurso nas idas e vindas das redes de comunicação, nas várias esferas da vida institucional: comércio, bancos, universidades, etc.

Le Breton (2005) também concorda com as ideias de que a LI se firmou frente aos avanços econômicos e políticos que tiveram início na Inglaterra colonial e atualmente nos Estados Unidos. Porém, o mesmo autor discute que a fase atual da dispersão da LI é menos vinculada ao progresso econômico e mais atrelada ao quanto global se deseja ser, e para que se atinja a globalidade é quase imprescindível conhecer e dominar a LI. O autor, ironizando a situação da LI, diz que esta é a língua do progresso da ciência, da inovação, da riqueza, da conquista material, "a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito" (LE BRETON, 2005, p. 21).

Tal descrição retoma o *American Way of Life*<sup>14</sup> que é imposto, também, por meio da difusão de sua língua a outros países. O autor traz também a reflexão sobre o *American Way of Life* engendrado na linguagem e no discurso salvacionista tecido para e pela LI.

Le Breton (2005, p. 17), complementa, colocando que:

Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. Neste caso, a instalação de redes é facilitada pela difusão do inglês. Não há como permanecer insensível ao inglês, exceto em países subdesenvolvidos.

O autor ainda mostra que a universalidade do inglês é algo posto ideologicamente e economicamente, algo que somente as esferas mais elitizadas podem alcançar, pois como ele mesmo diz: homens e mulheres alheios às vantagens econômicas-políticas do aprendizado da língua, ou ainda, aqueles que não se dispõem a uma abertura cultural-ideológica concernente à globalização, não veem um porquê de se aprender o inglês, muito menos, se são capazes de intelectualizar sua dimensão universalizada.

Nesse sentido, Bauman (1999, p. 7) assegura

Para alguns, "globalização" é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, a "globalização" é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo "globalizados" - e isso significa basicamente o mesmo para todos.

Porém, ao analisar as consequências do processo de globalização em termos econômicos, Bauman (1999) salienta seu caráter contraditório. Em diversos momentos de sua obra, enfatiza que a globalização produz e/ou potencializa a exclusão:

A globalização tanto divide como une; divide enquanto une - e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do Globo. (...) O que para muitos parece globalização, para muitos significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejável e cruel (BAUMAN, 1999, p. 8).

---

<sup>14</sup> O *American Way of Life* (ou 'estilo de vida americano') foi desenvolvido na década de 20, amparado pelo bem-estar econômico que desfrutavam os Estados Unidos. O sinal mais significativo deste *Way of Life* é o consumismo, materializado na compra exagerada de eletrodomésticos e veículos.<Disponível em [www.klickeducacao.com.br](http://www.klickeducacao.com.br)> acesso em 15/07/15.

O que nos interessa focar nesse sentido é que se por um lado o capitalismo globalizado aproxima as pessoas pelas facilidades de vencer tempo e distância, por outro, continua a excluir e desunir, já que acentua e potencializa a exploração, a opressão e especialmente a marginalização dos seres humanos. A sociedade contemporânea não oferece os mesmos benefícios para todos, e, na era globalizada, centrada na tecnologia, sujeitos, grupos, organizações e países podem ser tão conectados ou isolados, tão beneficiados ou desfavorecidos quanto antes. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social (BAUMAN, 1999).

Estamos vivendo no tempo do avanço, de estar à frente da tendência de estilo como certeza de reconhecimento, aprovação e inclusão na sociedade, e os que não forem adeptos a essa nova ordem serão inevitavelmente excluídos. "No mundo líquido-moderno, a lentidão indica a morte social" (BAUMAN, 2008, p. 110).

A ideia da globalização como fenômeno exclusivamente positivo e como união dos povos e eliminação total de fronteiras deve, assim, ser problematizada em todos os campos e, em nosso caso, no campo da educação, com foco no ensino-aprendizagem da LI. Dominar uma segunda língua, no caso da LI tratada como universalizada, seria uma das condições para que a exclusão social diminua e os sujeitos falantes da LI são aqueles vistos como estando, de acordo com Bauman (2008, p. 109) "à frente da tendência de estilo como certeza de reconhecimento, aprovação e inclusão na sociedade".

### **3.4. A Língua Inglesa e as Políticas Linguísticas**

Já tratamos neste capítulo sobre a questão financeira que envolve a aprendizagem de uma segunda língua. Faz-se necessário, portanto, a instituição de uma política linguística para levar essa aprendizagem aos alunos das escolas públicas de maneira gratuita e mais abrangente para diminuir o "fosso" existente entre os falantes e os não-falantes de uma LE. Entende-se por políticas linguísticas, aquelas que têm como objetivo principal avaliar seus pressupostos, sua base ideológica e mostrar que política se encontra por trás do ensino de LE, através de um viés sociolinguístico, procurando entender a relação entre língua e sociedade.

No Brasil, a imposição da língua portuguesa aos indígenas, pelos colonizadores, além da proibição do uso de línguas nativas, pode ser considerada

como a primeira política linguística, uma vez que a igreja católica e a metrópole portuguesa instituíram ações político-administrativas-pedagógicas a fim de estabilizar, ainda que imaginariamente, uma única língua que constituiria uma só nação, uma única produção de sentidos (COSTA, 2012, p. 49).

Na Era Vargas<sup>15</sup>, foi proibido o uso de línguas estrangeiras por comunidades imigrantes. Na mesma época, uma série de medidas foi tomada para banir do Brasil as línguas que ameaçavam a unidade nacional. Do mesmo modo, medidas foram adotadas para que a LE fosse parte integrante da grade curricular das escolas, quando em 1931, é instituído pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, o regime seriado, tornando o ensino de LE obrigatório.

Com a reforma de 1943, uma manobra política estabeleceu que partisse do Ministério da Educação "praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio" (LEFFA, 1999, p.11).

Com a aprovação da Lei 5692/71, o desinteresse em manter nas escolas o ensino de línguas ficou claro, pois o Parecer 853/71 previa o ensino de LE somente a título de recomendação e não como obrigatório. Na década de 80, o que se observa é que o ensino de LI é impulsionado pelo fortalecimento do inglês norte-americano via institutos de ensino da língua.

Na década de 90, sob os efeitos da globalização, o país passa por transformações, como a instalação de empresas multinacionais, a privatização das empresas estatais, a abertura do setor petrolífero, o que possibilitou um movimento migratório e com ele a necessidade de se falar uma LE, o que reverteu o descaso ocorrido na década de 80, quando nas escolas, a LI transformou-se em uma disciplina não promocional, com a publicação da resolução nº1/85.

Em relação ao ensino da língua inglesa como LE, Mascia (2003, p. 81), coloca que:

A difusão do ensino de inglês como LE faz parte de um contexto maior de dominação científico-tecnológica e também cultural por parte dos países desenvolvidos para com os subdesenvolvidos. Assim, nas décadas de 70, 80 e 90, no que se refere ao Estado de São Paulo, a LI encontra-se em

---

<sup>15</sup> *Era Vargas* é o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua (de 1930 a 1945). Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Getúlio Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas.

expansão nos currículos escolares, apoiada pela legislação, substituindo aos poucos, o francês, a outra LE contemplada pelos currículos oficiais. É nesse contexto de difusão que surgem as Propostas Curriculares, trazendo as novas tendências de abordagem de ensino de línguas, como um fator de progresso.

Entretanto, nesse mesmo contexto de expansão da LI, ocorreu o fato contraditório da mudança da LI de disciplina para atividade. Assim, o papel atribuído ao inglês nas escolas públicas é secundário e de desvalorização, tendo em vista o rebaixamento à atividade, falta de equipamentos e materiais didáticos, carga horária insuficiente, grande número de alunos por classe, inadequada formação de profissionais, em sua maioria provenientes de escolas superiores particulares, cujo interesse é o econômico (AMARANTE, 1998).

Opondo-se a uma realidade que reflete o descaso com relação ao inglês nas escolas públicas, opera-se, na esfera das escolas particulares, reservada à população mais favorecida financeiramente, uma valorização da língua inglesa diante das exigências do mundo globalizado, o que vai possibilitar, a essa parcela da população, competir neste contexto.

Isso corrobora com a ideia de que o ensino de LE no Brasil sempre foi discriminatório, pois diante da incapacidade de nosso sistema de ensino proporcionar um bom ensino de LE, muitos recorrem aos cursos de idioma, o que demanda recursos que as classes populares não possuem, tornando a aprendizagem de uma LE excludente, elitista e mais um componente para colaborar com a desigualdade social.

A inexistência de uma política linguística para levar essa aprendizagem aos alunos das escolas públicas de maneira gratuita e eficiente impede que haja uma redefinição de valores e comportamentos a fim de reverter essa tendência, pois a extensão do acesso das camadas populares ao conhecimento de uma LE é uma estratégia de democratização do poder.

O ensino do inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado. São duas as principais instâncias decisórias que articulam as normas para a Educação Básica brasileira: a esfera federal, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais; as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios.

Na esfera federal, não há nenhuma lei ou diretriz que defina a obrigatoriedade do ensino de inglês. A LDB determina o ensino de, ao menos, uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, mas a definição de qual língua será ensinada fica a cargo da comunidade escolar ou da Secretaria estadual ou municipal de Ensino. Isso faz com que muitas escolas não tenham a oferta da LI aos seus alunos, o que ajuda a compor a baixa proficiência dos alunos brasileiros.

O estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Plano CDE para o British Council, aponta que, desde que sigam as diretrizes dos PCNs e da LDB, os Estados e municípios estão livres para tomar a maior parte das decisões sobre a oferta de Educação Básica e, em especial da LE, como a escolha da língua que será ensinada, o número de aulas de LE por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas.

O ensino da LE pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer LI. O Estado brasileiro em que a LI é substituída por outra LE, no caso o espanhol, é o Estado do Pará, devido a maior oferta de professores falantes dessa língua. No Estado de Mato Grosso do Sul prevalece o ensino da língua inglesa, mas o espanhol é bastante presente, em especial nas fronteiras com a Bolívia e o Paraguai.

Como vemos, há um vazio na educação brasileira em relação à normatização do ensino da LI. As escolas de idiomas, percebendo esse espaço, passaram a oferecer o ensino de uma LE como um requisito para a inserção no mundo globalizado, para todos aqueles que procuram por este saber.

Vendem o ensino de LE como uma mercadoria eficaz para encurtar as distâncias sociais já que, de acordo com Bauman (1999), a língua inglesa ocupa lugar central na modernidade líquida: ela constitui um dos principais instrumentos para a circulação da elite nômade; é passaporte indispensável para a fluidez contemporânea, para a circulação pelas novas fronteiras de conhecimento e poder.

Aprender uma LE pode representar ao aluno das classes populares, a porta de entrada para seu contato com outras culturas, permitindo o acesso ao conhecimento universal, resultante do acúmulo realizado pela humanidade. Ao fazer com que o aluno compreenda que as LEs não são um obstáculo às trocas culturais,

mas sim um caminho de democratização do saber, diminuindo o fosso que há entre as classes sociais mais abastadas e as de baixa renda, permitimos a ampliação de sua atuação crítica e propositiva no mundo globalizado.

De acordo com Kezen, (2007, p. 4) em seu artigo, "O ensino de língua estrangeira no Brasil",

A tarefa dos professores de LE aponta justamente para este caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar LEs pode ser, para a maioria da população, e, especialmente para os alunos que frequentam a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a sua janela aberta para o mundo.

Além de possibilitar o acesso ao mundo pós-moderno através da integração nos mais diversos contextos, devemos ensinar a LI também com os propósitos da promoção da cidadania, da instrução e da solidariedade (LEFFA, 2006).

A partir desse cenário, e de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, os professores defendem a importância de um contato com a língua logo nos primeiros anos do ensino fundamental, para que as crianças já comecem a ser alfabetizadas em dois idiomas. Isso reflete a opinião de 93% dos professores. Frente às observações realizadas durante a pesquisa, foi possível perceber que a disciplina tem um enorme potencial para trazer elementos novos e interessantes para o dia-a-dia das escolas. A disciplina foi definida por muitos professores e coordenadores como "lúdica", "diferente", "especial", pois se destaca pela forma interativa como é ensinada, com jogos, músicas e filmes – elementos que não são esperados de outras disciplinas.

Em nossa pesquisa, os sujeitos também trazem esses elementos em suas falas, quando inquiridos sobre o papel da LI especificamente, em sua sala de aula. Esses professores, sujeitos da pesquisa, buscaram na capacitação de LI uma melhor qualificação, apesar de não terem tido acesso à formação específica para a área de inglês, mais uma falha de nossa política linguística.

O conhecimento, atualmente, tem sofrido contínuas mudanças de paradigma, e numa tentativa de acompanhá-las, os sujeitos de pesquisa fizeram suas opções didático-metodológicas, criando mais um paradoxo: o ensino da LI na Educação Infantil por professores polivalentes, sendo o que observaremos nas análises dos excertos no capítulo 5.

Concluindo esse tópico, discutimos a questão de LI vista como uma língua franca<sup>16</sup>, presente no dia-a-dia, nas relações internacionais, que mantém no âmbito escolar uma determinação política, evidenciando-a como facilitadora do progresso e da promoção social.

Mediante esse quadro, tentamos compreender como tais mudanças se refletem no mundo educacional, sobre aquilo que atravessa os nossos sujeitos de pesquisa.

O novo estado globalizado/líquido exige o domínio de uma língua estrangeira de comunicação global, no caso, a língua Inglesa. As questões mercadológicas e institucionais que influenciaram a Rede Municipal de Educação de Ensino Infantil de Sumaré pressionaram e angustiarão os sujeitos que lá trabalhavam, dada à situação de tensão entre o que lhes era pedido/ordenado e o que podiam fazer dentro de suas possibilidades reais.

Sendo a educação cada vez mais uma mercadoria, o domínio de uma segunda língua passa a ser um objeto de consumo e os sujeitos devem adaptar-se e mobilizar-se para "adquiri-la", e foi o que fizeram os sujeitos professores de nossa pesquisa.

No próximo capítulo daremos continuidade às discussões, abordando as questões metodológicas pertinentes ao trabalho em questão.

---

<sup>16</sup> É a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. Por exemplo, em países africanos de colonização Portuguesa, os diversos povos organizados num mesmo País, falam cada um uma língua africana. Por outro lado utilizam o português como língua para estabelecerem relações entre si. No Brasil, no período colonial, houve uma língua franca, a língua geral, que era falada pelos portugueses, tanto nas relações com índios como nas relações domésticas, e pelas diversas tribos indígenas, embora cada uma falasse a sua língua.  
Disponível em <[http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua\\_franca.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_franca.htm)> acesso em 15/12/2015.

## Capítulo 4 - Metodologia da pesquisa

*Aquele que pretende colher frutas precisa  
subir na árvore.  
Tomas Fuller*

Neste capítulo, trataremos das condições de produção apresentadas sob o contexto micrológico da pesquisa quando empreenderemos uma descrição sobre a metodologia empregada para constituição do *corpus*, resgatando os moldes da capacitação, trazendo um histórico sobre o município de Sumaré, local onde residem e trabalham os sujeitos pesquisados, sobre o momento em que aderiram à formação continuada, suas condições de trabalho e expectativas em relação à carreira, numa tentativa de elucidar as condições de pesquisa e de produção no microambiente estudado.

### 4.1. A coleta dos dados

Como já explanado na introdução deste trabalho, o tipo de pesquisa aqui desenvolvido é a pesquisa de caráter qualitativo, de acordo com a abordagem teórica discursiva.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro previamente elaborado (ANEXO 1), que foram sendo modificadas à medida em que se fez necessário instigar algumas questões que julgamos interessantes, em relação ao tema e à pergunta de pesquisa.

De acordo com Triviños (1987, p. 146) a característica da entrevista semiestruturada são os questionamentos básicos, apoiados em hipóteses e teorias, relacionados ao tema da pesquisa. Tais questionamentos suscitam novas hipóteses partindo das respostas dos entrevistados, sempre pertinentes ao foco principal pesquisado. Triviños (1987, p. 152), complementa atestando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de garantir a presença perspicaz e participante do pesquisador no processo de coleta de informações.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora. Com a transcrição em mãos, foi feita a análise dos efeitos de sentido que apareceram nas falas, baseando-se na materialidade linguística. A identidade das escolas em que lecionam os sujeitos da pesquisa são mantidas em sigilo absoluto, bem como a identidade dos sujeitos-professores.

Tomamos como arcabouço teórico-metodológico a ADF, o que nos possibilita investigar e refletir o processo de produção de sentidos dos sujeitos num contexto sócio-histórico-cultural, evidenciando através de recortes discursivos, os discursos dos professores-sujeitos, que compõem nosso *corpus* de pesquisa.

Como trabalhamos com questões abertas, em consonância com a perspectiva discursiva, a formulação das questões não é estabelecida a partir da execução de variações, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. A situação a ser pesquisada não é criada artificialmente, indo-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Então, vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Desse ponto de partida, outras questões vão aparecendo, ligadas à questão orientadora, que levarão a uma compreensão da situação estudada.

Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada faz com que informações venham à tona de maneira mais livre, já que as respostas não são condicionadas a alternativas padrão, ainda que focada sobre um assunto em que há um roteiro com perguntas principais, recebendo acréscimos de outras questões pertinentes à conjuntura da entrevista.

Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) concordam quanto à necessidade de perguntas relevantes e elementares para se atingir o objetivo da pesquisa. Manzini (2003) ressalta ainda que a elaboração do roteiro permite planejar a coleta das informações e é também um meio de interação entre o pesquisador e o informante.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem discursiva consiste na compreensão dos eventos investigados, preocupando-se em descrevê-los e procurando possíveis relações, integrando o individual com o social. A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho discursivo, é marcada pela dimensão do social, já que não se limita a realização de trocas de perguntas e respostas

preparadas anteriormente, mas é concebida como uma produção de linguagem dialógica. Os sentidos são criados nessa interlocução e dependem da situação experienciada, do lugar em que se situam pesquisador e entrevistado.

Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz traz as nuances de outras vozes, representando a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Esclarecendo sobre a questão do tratamento da informação, trazida na voz dos informantes, trabalhamos com os excertos de seus discursos, utilizando a letra E (maiúscula) antes das falas dos entrevistados, seguida de números em ordem crescente, para facilitar a leitura das análises que serão apresentadas no capítulo 5.

Quanto à escolha das categorias, as mesmas foram elencadas após uma análise inicial das entrevistas já transcritas, em que as regularidades discursivas do dizer nos levaram a categorizá-las, possibilitando levantar as linhas do discurso que conceberam a trama corpórea para a análise.

Estabelecemos categorizações a partir de dois eixos:

- 1) o professor polivalente e a Língua Inglesa/ a questão da não formação;
- 2) o ensino da Língua Inglesa e as tensões entre o professor polivalente e o especialista.

Nessas categorias podemos perceber como os discursos refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, ajudando o pesquisador a ter essa dimensão da relação do individual com o social e com a totalidade, trabalhando com o suporte teórico que envolve estudos do discurso da Análise de Discurso da linha francesa, entendendo-o como palavra em movimento, em que se observa o homem falando e onde se procura compreender a língua fazendo sentido.

## **4.2. Dobrando a Língua**

Como já discutido no capítulo 2, as ações para formação continuada de professores no Brasil foram intensificadas a partir da década de 1980 (BRASIL, 1997). Porém, só na década de 1990 a formação continuada passou a ser vista como uma das táticas fundamentais para o processo de construção de um novo

perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

Mas como se define a formação continuada? A quem ela é voltada? Quando se aplica?

De acordo com Duarte, (2012, p.1), há uma série de denominações para a formação continuada:

No âmbito da formação continuada, observa-se uma diversidade significativa; designação, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações.

Para se definir a formação continuada é preciso compreender que ela empreende um processo de formação profissional, após a formação inicial de quem exerce uma profissão. Portanto, a formação continuada é voltada aos profissionais que estão incluídos em um contexto profissional sócio-histórico, tendo como finalidade a mediação do conhecimento socialmente acumulado e como perspectiva, a transformação da realidade.

Ao elaborar o conceito de formação continuada, Lima (2001) parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundadora da vida humana e a práxis da atividade docente. Frente a estes princípios marxistas, podemos considerar que a formação continuada articula o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com a possibilidade de postura reflexiva impulsionada pela práxis.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 30), “A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”, e estes foram os preceitos segundo os quais se deu a formação continuada em LI, no município de Sumaré, nos anos de 2010 a 2012.

A capacitação era realizada em módulos de 60 horas cada, que se desenvolviam ao longo de um semestre, observando o calendário escolar. Nos módulos havia uma parte teórica e outra voltada especificamente para o ensino da LI, quando as atividades eram preparadas de acordo com o planejamento anual da educação infantil apresentado pela Secretaria de Educação do município.

A parte teórica cabia a mim, já que envolvia discussões voltadas ao trabalho do professor polivalente e, a parte específica, voltada à prática da LI em

sala de aula, com jornada de 40 horas, foi ministrada por outra professora, formada em Letras e Pedagogia e com proficiência atestada pelo exame da Universidade de Cambridge, além de ter morado por dois anos nos Estados Unidos, onde se especializou na LI.

Com 10 horas de curso, a parte teórica contemplava os seguintes temas: "A teoria das inteligências múltiplas", "Os princípios da neurolinguística", "As janelas de oportunidades cerebrais", "Os estágios do desenvolvimento infantil" e "A importância do brincar na primeira infância". De acordo com os temas, eram realizadas dinâmicas, *brainstormings*, relatos de experiências, debates, testes e psicodramas para estimular as discussões em torno da inserção da LI na educação infantil pelo professor polivalente.

Como professora que já havia sido aluna dessa capacitação quando fora ministrada em Vinhedo, escolhi os assuntos que mais geraram dúvidas durante minha participação e organizei os temas de uma maneira que minimizassem os prováveis problemas que os professores que aderissem à capacitação enfrentariam.

A parte teórica era intercalada com a prática e, apesar de eu não possuir formação específica em LI, quando era pertinente uma atividade em inglês ao assunto que abordava nas capacitações, eu a ministrava, já que havia sido capacitada no município de Vinhedo, quando participei de 180 horas de formação em serviço em LI, através do "*Projeto Semente: plantando uma segunda língua*", o que me possibilitou inserir a LI nas minhas turmas de ensino fundamental dos anos iniciais, quando deixei o cargo de Diretora da Secretaria de Educação de Vinhedo e voltei ao meu cargo de professora em 2002.

Foram capacitados nos três anos da formação em LI um total de 80 professores, divididos em três turmas. Duas turmas frequentaram o CEFEMS (Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré), nos horários vespertino e noturno; outra turma frequentou a EM Alfredo de Castro Donaire, no bairro do Matão, aos sábados, no período da manhã, a fim de possibilitar o acesso e permanência dos professores na capacitação.

Os participantes poderiam obter o certificado de 60, 120 ou 180 horas, de acordo com o número de módulos que participasse. Em cada módulo, havia 10 horas destinadas à aplicação dos conhecimentos em sala de aula, comprovadas através da organização de um portfólio, que as professoras participantes às vezes

denominavam de pasta, assinado por um responsável pela equipe técnica da escola em que o professor trabalhava.

As inscrições na capacitação foram voluntárias e os professores capacitados receberam os certificados que somaram pontos na ocasião da atribuição de classes, de acordo com a carga horária que frequentaram.

O nome da capacitação foi escolhido pelos participantes através de uma eleição, cujo eleito foi "*Dobrando a Língua*", remetendo à questão de que os alunos teriam o contato com duas línguas e sobre a maneira com que se pronunciariam os vocábulos em inglês, exigindo dos falantes que aprendessem a enrolar a língua para pronunciar certas palavras.

A capacitação passou a ser tratada como um projeto da Secretaria da Educação de Sumaré, e o "*Dobrando a Língua*" figurou entre as formações oferecidas no CEFEMS, cabendo aos dirigentes das escolas que tinham professores que aderiram ao projeto, realizarem o acompanhamento do mesmo, dando o suporte e apoio necessário para seu desenvolvimento, além das visitas periódicas das supervisoras de ensino a essas unidades.

A Secretaria de Educação de Sumaré está inserida no sistema de ensino da Diretoria de Ensino – Região de Sumaré, que foi criada sob a denominação de Delegacia de Ensino de Sumaré pelo Decreto nº 25000 de 16/04/1986, publicado em 17/04/1986, respondendo sobre os projetos implementados em sua rede de ensino à essa Diretoria, incluindo a capacitação do "*Dobrando a Língua*".

A LI foi introduzida na rede municipal de ensino infantil de Sumaré sem alterar sua grade curricular, sob a forma de projeto, respaldada pelo Decreto 57.141 de 18/07/2011, que instituiu entre os objetivos da Diretoria, em seu artigo XII, a implementação, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, de programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino.

Além dos professores da Rede Municipal de Ensino de Sumaré, a formação continuada estendeu-se aos professores de ensino infantil do Proeb (Programa de Educação Básica), que consiste em um convênio celebrado entre a prefeitura e escolas particulares da cidade com o intuito de ampliar as vagas no ensino infantil.

Esse era o modelo adotado na capacitação do "*Dobrando a Língua*" na ocasião em que os sujeitos-professores desta pesquisa participaram da formação

em LI e que possibilitaram a coleta de dados para constituírem o *corpus* de nosso trabalho.

### **4.3. Sumaré, o *locus* da pesquisa**

Como nossa pesquisa foi realizada em decorrência da formação continuada realizada no município de Sumaré, trazemos aqui um breve histórico sobre a cidade, a fim de ajudar na construção do *locus* em que fora realizado nosso trabalho.

O surgimento de Sumaré remonta à ocupação do interior paulista, quando o governo imperial português doava grandes porções de terra às pessoas que gozavam de prestígio com a coroa. Essas doações eram conhecidas como sesmarias e o nascimento do município está ligado a elas. Com o passar dos anos, as sesmarias foram desmembradas e deram origem às fazendas de café e, na região central da atual cidade, no dia 26 de julho de 1868, foi construída uma capela dedicada à Nossa Senhora de Sant'Anna, marco de sua fundação.

Na década de 1920, o povoado já contava com energia elétrica, posto policial, iluminação pública, cartório, escola, serviço telefônico, igreja matriz, subprefeitura e pronto socorro. O serviço de abastecimento de água foi inaugurado em 1934.

Em 1945, através da realização de um plebiscito, a população escolheu o nome de uma orquídea originária da região, *sumaré*, para denominar o então distrito de Campinas. Em 1º de janeiro de 1953, Sumaré conquistou sua emancipação político-administrativa, tornando-se independente de Campinas.

Com uma grande oferta de terrenos a preços acessíveis, desenvolvimento industrial e em boa localização, próxima aos grandes centros urbanos, a partir da década de 60, houve um acelerado crescimento da população sumareense chegando na década de 70, a quase 400%.

Atraindo migrantes de todo o país, Sumaré era vista como uma terra de oportunidades, o que fez com que sua história se dividisse em duas partes: até 1950 sua população era formada por imigrantes italianos e portugueses; depois de 1950, migrantes de todo o país passaram a compor sua população.

Esses migrantes foram atraídos pelas dezenas de indústrias que se instalaram no município. Vieram em busca de trabalho e eram pessoas em geral, de baixa renda. Sem conseguirem ter um imóvel próprio, acabaram morando em favelas e invasões. Além da falta de moradias, a explosão demográfica gerou graves problemas, entre eles a violência, que até hoje a cidade enfrenta.

Problemas agravados quando, em 1991, Hortolândia, que até então era distrito de Sumaré, se emancipa e as maiores empresas passam a pertencer ao município recém criado. Assim, a arrecadação de impostos de Sumaré sofreu uma queda acentuada, dificultando o implemento de políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida da população.

Nas últimas décadas, em função de incentivos criados pela municipalidade, várias empresas se estabeleceram em Sumaré, como a Honda, a Amanco-Fortilit, a Pastifício Selmi, a Mercúrio, a IC Transportes, a Matis Sumaré (hotel) e outras.

Atualmente, Sumaré tem cerca de 250.000 habitantes e continua sendo um município industrializado, já que a maior parte de seus recursos vêm das empresas. A chegada de grandes lojas e magazines à cidade, nos últimos anos, fomentou o comércio, tradicionalmente fraco.

Sumaré conta em sua rede de ensino municipal, com 24 escolas de Educação Infantil, 11 escolas de Ensino Fundamental e 1 de Ensino Médio, inclusive com o curso de Habilitação ao Magistério (uma das últimas escolas do país a oferecer esse curso), além de 33 escolas estaduais e uma faculdade particular<sup>17</sup>.

Em 2005, o prefeito eleito é do Partido dos Trabalhadores, José Antonio Bacchin, um ex-seminarista que faz voto de pobreza ao assumir a prefeitura. Em 2008 é reeleito e é durante seu segundo mandato que a Secretaria de Educação oferece a formação continuada para os professores polivalentes se capacitarem a fim de ministrarem aulas de Inglês aos seus alunos, com o intuito de oferecer aos filhos dos trabalhadores uma oportunidade de terem contato com uma segunda língua, sem custos, dentro do horário de aula, numa tentativa de inclusão social através do domínio da LI.

Talvez devido à miscigenação que ajudou a construir a cidade, às dificuldades enfrentadas pelos imigrantes e migrantes, sua população tenha como

---

<sup>17</sup> Disponível em <[www.sumare.sp.gov.br](http://www.sumare.sp.gov.br)> acesso em 15/12/2015

características, a cordialidade e uma vontade de desenvolver e crescer através da educação, fato claramente nítido nos professores que ingressaram na formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa que constituem o *corpus* de nosso trabalho encontram-se inseridos nesse contexto e são atravessados também pelas condições aqui apresentadas, já que são ou foram, moradores de Sumaré. No próximo segmento, traremos algumas características dos participantes de nosso trabalho.

#### **4.4 Sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são três professoras da Rede Municipal de Ensino Infantil de Sumaré, que aderiram à capacitação de Inglês de forma voluntária, fora de seu horário de serviço, participando de três horas semanais de curso presencial do projeto "Dobrando a Língua" nas dependências do CEFEMS.

A formação visou o ensino de Inglês aos alunos da Educação Infantil de uma maneira lúdica, aplicada pelo professor polivalente da turma, sem horários específicos, com os conteúdos de LI diluídos dentro dos conteúdos planejados para a Educação Infantil.

Dessas professoras, duas obtiveram o certificado com 180 horas e outra com 60 horas, por ter iniciado posteriormente sua capacitação. O curso era oferecido em módulos de 60 horas, das quais 50 eram presenciais e 10 eram comprovadas através da aplicação em sala de aula dos conhecimentos adquiridos, com a chancela da equipe técnica de cada escola. O primeiro módulo foi iniciado no ano de 2010 e o último em 2012, quando o mandato de Antonio Bacchin chegou ao fim e uma nova gestão tomou posse da prefeitura de Sumaré, havendo ruptura do projeto de professores polivalentes serem capacitados para ministrarem a LI a seus alunos.

Em novembro de 2013, a prefeita Cristina Carrara apresentou aos quase 1000 professores da Rede Municipal a nova jornada de trabalho para 2014, com as cargas horárias já adequadas à Lei Federal nº 11.738/2008 – que prevê 2/3 do tempo na “interação com o educando”, ou seja, em sala de aula, e 1/3 em atividades de formação continuada, ou em trabalho pedagógico remunerado.

Ao adequar a jornada do professor, inseriram na grade curricular dos alunos da Rede Municipal, desde o 1º ano do Ensino Fundamental 1, as aulas das disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física, com professores especialistas de cada disciplina. Em 2013, os alunos tinham aulas de Inglês apenas a partir do 6º ano, e de Artes e Educação Física, a partir do 4º ano.<sup>18</sup>

Os professores foram contatados por telefone para colaborarem com nosso trabalho. Foram feitas cinco ligações seguindo a lista de presença dos participantes da capacitação. Dois dos professores contatados não possuíam horário disponível para colaborar com a pesquisa. Quando três deles aceitaram por possuírem disponibilidade para responder a entrevista, foram marcados os horários e local para o encontro.

É importante esclarecer que os sujeitos S1 e S2 foram entrevistados no mesmo dia em horários diferentes. Já o sujeito S3 foi entrevistado em outro dia e em outro local. As variações observadas nas entrevistas devem-se também ao contexto profissional em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, pois S1 e S2 continuam realizando seu trabalho em sala de aula com alunos do Ensino Infantil e, S3 passou a ser formadora de professores em 2014.

Passemos para os sujeitos da pesquisa, os quais serão detalhados a seguir.

#### **4.4.1. Sujeito 1**

O Sujeito 1 (S1) está atuando há 23 anos no magistério, sendo 7 anos na Rede Estadual de Ensino e 16 anos na rede Municipal de Ensino Infantil de Sumaré. Participou da formação de Língua Inglesa no ano de 2012 e teve a certificação de 60 horas de formação em serviço, participando de 1 módulo onde parte das horas eram computadas através de atividades e apresentações desenvolvidas em sala de aula e na escola. Atualmente, a Prefeitura de Sumaré contratou professores especialistas de Inglês para atuarem com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, cujas salas são abrigadas nas escolas de Ensino Infantil, com uma aula semanal de 50 minutos. S1 é uma crítica ferrenha a essa forma de se

---

<sup>18</sup> Disponível em < <http://www.sumaremais.com.br/novo/content.php?id=2139&idm=2139> > acesso em 18/12/2015

lecionar uma segunda língua, fato que deixa claro durante sua entrevista, pois tem um neto na Rede Municipal, que apesar de ter aula de LI, não fala e não demonstra interesse pelo inglês, o que observa também em seus alunos.

S1 tem 45 anos, fez o magistério, pedagogia e pós-graduação em Gestão Educacional. Iniciou seu trabalho no ensino fundamental, na rede estadual de Sumaré e, atualmente leciona na educação infantil da rede municipal de Sumaré. Mostra-se cansada e deixou claro que conta os dias para se aposentar e que não pretende mais lecionar após sua aposentadoria, pois está desencantada com a profissão. Porém, caso a prefeitura de Sumaré oferecesse cursos com a qualidade do "*Dobrando a Língua*", não hesitaria em participar para ter motivação e continuar levando novidades aos seus alunos.

A entrevista com S1 deixou clara sua insatisfação com a atual administração devido à expectativa que nela depositava em relação às mudanças que esperava acontecer ao alçar ao poder um grupo com um projeto político oposto ao do prefeito anterior, que era do Partido dos Trabalhadores (PT). A prefeita eleita é do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

S1 demonstra não ter sido contemplada em relação ao seu desejo de mudanças, transferindo para seu trabalho essa carga negativa, que ela tenta a todo momento superar, pois define a si própria como uma pessoa com um ótimo astral, alegre e resolvida .

#### **4.4.2. Sujeito 2**

O Sujeito 2 (S2) é uma professora que está atuando há 23 anos no magistério, sendo 7 anos na Rede Estadual de Ensino e 16 anos na rede Municipal de Ensino Infantil de Sumaré. Tem quarenta e três anos e é muito amiga de S1, com quem trabalha e com quem faz tudo junto, mas fica claro que é a líder da dupla. Participou da capacitação da Língua Inglesa nos anos de 2011 e 2012 e teve a certificação de 180 horas de formação em serviço, participando de 3 módulos de 60 horas cada, entre as quais, 30 delas eram computadas através de atividades e apresentações desenvolvidas em sala de aula e na escola. Formou-se primeiro em Ciências Contábeis, "totalmente fora da área", como ela mesmo fez questão de frisar, depois fez Matemática e, antes disso, havia cursado o normal, o magistério. Quando concluiu a graduação em Matemática, cursou Pedagogia.

Começou a atuar no Ensino Infantil na prefeitura de Sumaré, assim que se graduou em Matemática. Após concluir o curso de Pedagogia, fez uma pós-graduação em Gestão Educacional.

Assim como S1, S2 espera pelo tempo de serviço para se aposentar e diz não ter mais motivação para continuar atuando na educação. Quer trabalhar em outra área, mas ainda não se decidiu sobre esta questão.

A entrevista com S2 ocorreu de maneira agradável, num clima de nostalgia, onde vez por outra, recordava fatos do "*Dobrando a língua*", curso que diz ter apreciado e comparou-o a outras capacitações que não tiveram o mesmo proveito que o curso de inglês. Mostrou-se satisfeita em participar da pesquisa e respondeu as perguntas sem titubear, com tranquilidade e clareza.

#### **4.4.3. Sujeito 3**

O sujeito 3 (S3) é uma professora que tem experiência, tanto em lecionar, como nas regras de funcionamento da Rede Municipal de Ensino de Sumaré. Tem 38 anos, atualmente é moradora da cidade de Campinas, vizinha da cidade de Sumaré. É professora efetiva da Rede Municipal de Sumaré e está afastada do cargo para ser formadora em serviço no CEFEMS onde atua com três turmas de professores. Em duas turmas atua com a formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), sendo orientadora de estudos. Em outra turma, atua com um curso de musicalização, trabalho que a realiza e declara ter mais empatia para desenvolver, devido ao fato de ser musicista.

Estudou em uma escola estadual de ensino fundamental na cidade de Sumaré onde seus pais, migrantes, se estabeleceram em busca de uma vida melhor. Fez o curso de Magistério em uma escola estadual de Campinas e pedagogia na UNICAMP. Ingressou através de concurso público nos municípios de Sumaré e Piracicaba, mas fez a opção por Sumaré por ter sua família morando nesta cidade.

A entrevista com S3 ocorreu de forma tranquila. Talvez devido ao fato de ser formadora de professores, S3 mostrou desenvoltura e a conversa fluiu sem ser necessário esforço, nem instigação. O fato de ter participado da capacitação de LI, segundo ela, ampliou seus horizontes e quando houve possibilidade de se afastar da sala de aula para ser formadora, utilizou muitos dos recursos adquiridos durante o

projeto, para conseguir ser selecionada para a nova atribuição. Esses são, portanto, os sujeitos de pesquisa que atuam na Rede Municipal de Educação Infantil de Sumaré, que contribuíram para a construção deste texto, respondendo às nossas indagações.

Buscamos dessa maneira, apresentar neste capítulo as condições de produção em que a pesquisa foi realizada. Baseados no que discutimos neste capítulo, têm-se que as rápidas e constantes mudanças pelas quais passamos na Modernidade líquida faz com que os sujeitos-professores procurem sempre pelo novo, numa tentativa de se atualizarem, e sentirem-se parte da sociedade contemporânea.

Como formadora de professores, focando em questões pedagógicas e didáticas pertinentes à realidade do professor polivalente de acordo com as necessidades apontadas pelas Secretarias de Educação que solicitam as formações, na procura pela capacitação em LI, os professores transparecem uma necessidade do domínio deste idioma, para que não se sintam inferiores perante às pessoas que falam uma outra língua além da materna, visto que as relações cada vez mais globalizadas exigem esse domínio.

No capítulo seguinte, são trazidos excertos das entrevistas das professoras supracitadas, e com base nas teorias apresentadas até aqui, são feitas análises discursivas que visam acolher a opacidade da língua e compreender seu sentido, já que de acordo com Orlandi (2005), o sujeito ao falar, é falado pela língua, material do analista do discurso.

#### **4.5. As entrevistas**

Trazemos nesse segmento, os critérios para as transcrições das entrevistas dos sujeitos professores. Seguimos as orientações de Marcuschi (2003, p.9) para realizar as transcrições de acordo com a perspectiva teórica da AC (Análise da Conversação), e de acordo com o autor

Não existe a *melhor*<sup>19</sup> transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de

---

<sup>19</sup> Grifo do autor.

assinalar o que lhe convém. De um modo geral , a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

A AC nos permitiu organizar os enunciados que as entrevistadas produziram, promovendo uma análise interpretativa, que nos ajudou a transcrever de forma descritiva esses enunciados. Partindo da realização estrutural da realização do discurso, dando lugar à interpretação, a AC não despreza o contexto de interação onde essas trocas linguísticas acontecem. De acordo com Marcuschi (2003, p. 8),

Em outros termos, a vinculação contextual da ação e interação social faz com que toda atividade de fala seja vista ligada à realidade local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte. Nesse processo, são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas.

Portanto, para procedermos à Análise do Discurso, usualmente, precisamos nos atentar aos elementos que constituem os enunciados produzidos, sendo que a AC também considera os marcadores conversacionais, não só como marcas, mas como unidades constitutivas de textos, com funções sintáticas e conversacionais.

Garé (2014, p.121) fundamenta nossa escolha quando coloca que

Outro argumento que nos parece lógico, no momento, é de que a AC pode constituir-se em ferramenta de análise, na tentativa de fazer o pesquisador estar o mais distante possível, tanto na produção das entrevistas, como na análise. Talvez, a característica universal da AC de procurar explicar as intenções de determinados marcadores conversacionais de maneira descritiva, contribua para a transcrição mais próxima possível dos enunciados surdos e orais.

A maior preocupação, portanto, durante a investigação, deve ser a de não influenciar nos resultados, mas mostrar da maneira mais fiel os acontecimentos, através dos relatos, e a partir dos discursos, analisarmos à luz desta pesquisa e do arcabouço teórico, o contexto do ensino aprendizagem da LI na Educação Infantil.

Para a transcrição dos turnos de fala, seguimos uma representação utilizando os critérios de transcrição do autor, a fim de situar o leitor, na ocasião da leitura das entrevistas, descrevendo aqui somente os sinais pertinentes ao que ocorreu durante as mesmas, conforme segue:

1. Pausa e silêncios ( pausas pequenas (+) para cada 0,5 segundos, mais de 1,5 cronometradas, indica-se o tempo : (1,8)
2. Trancamentos bruscos (quando o falante corta uma unidade ou quando é cortado): /.../
3. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA
4. Alongamento de vogal no caso do oral ou do sinal: ::
5. Comentário do analista:( ( )) antes do segmento a que se refere. Ex ((ri)),
6. Sinais de entonação: " ´ , usa-se aspas duplas para uma subida rápida ou menos ao ponto de interrogação para ouvintes e no caso de expressões faciais mais acentuadas de forma interrogativa.  
 Aspas simples: para uma subida leve – algo parecido com vírgula ou ponto e vírgula  
 Aspas simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.
7. Repetições: reduplicação de letras, reduplica-se a parte repetida.
8. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: basicamente embora discutida pode-se usar a representação do som. Ex. Oh, eh, ah, mhm, ahã, etc.
9. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: . . . ou / . . ./, assim, reticências indica transcrição de um trecho e duas barras um corte na produção de alguém.

Os critérios acima foram retirados do livro *Análise da Conversação* e adaptados para a situação de análise dos discursos dos sujeitos professores (MARCUSCHI, 2003, p.10).

Optamos pela adoção de sublinhar nas falas as partes em que demos uma ênfase maior, a fim de deixar clara em determinadas partes dos excertos, os apontamentos sobre os quais se basearam nossas análises.

## Capítulo 5 - Análise de excertos

*Cada qual é a sombra de todos.  
Paul Éluard*

Procederemos as análises dos excertos para, na medida do possível, problematizar de modo a perceber as regularidades que se apresentam nas falas das professoras entrevistadas, bem como as contradições e conflitos presentes nos discursos dos professores polivalentes, a partir dos dois eixos de categorizações, já elencados no capítulo em que explicitamos nossa metodologia.

De acordo com Orlandi (2010, p.62), "não há discurso fechado em si mesmo, mas processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes".

Nos discursos proferidos pelos sujeitos de nossa pesquisa observamos, o que segundo Coracini (2007, p. 28) são:

[...] fragmentos de confissões e desejos que escapam por entre as brechas da linguagem, deixando emergir desejos profundos e impossíveis que inevitavelmente constituem todo aquele que, de forma rigorosa e séria, deseja abrir caminhos novos, sem deixar, evidentemente, de considerar aqueles que o precedem e, portanto, o constituem.

Cientes da incompletude da língua e da impossibilidade de determos os sentidos, faremos as análises, de acordo com as proposições de Pêcheux (apud CORACINI, 2007, p. 42) assumindo a falta, o equívoco, a contradição como constitutivos da linguagem, do discurso e, portanto, do sujeito.

### 5.1. O professor polivalente e a Língua Inglesa/ a questão da (não) formação

Ao serem entrevistados a respeito da formação em LI, nossos três sujeitos de pesquisa demonstraram insegurança, medo e despreparo em sua formação inicial em relação à LI.

Quando questionada sobre o motivo de sua participação na formação de LI, S1 respondeu:

S1- E1- na hora de apresentar eu não sabia nada né' então ficava até deselegante pros meus alunos né' desagradável' então aí eu comecei a ir com elas' pra levar um pouco mais pros meus alunos né' porque meus alunos na verdade' estavam ficando meio à parte' pra trás(+)

De acordo com S1, em nossa entrevista, ela não conseguiu participar da formação de LI, em seu primeiro ano oferecido, pois dobrava jornada e não possuía horário disponível para participar dessa formação. Contudo, na escola em que ela lecionava, havia três colegas (sendo uma delas o S2) que participavam da formação e que faziam apresentações no pátio em inglês, para todas as turmas da escola. As apresentações versavam sobre temas do cotidiano infantil, brincadeiras, parlendas, cantigas e músicas, todas em inglês. Neste caso, S1 participava, porém, como não tinha feito a formação, ela se sentia insegura, como podemos observar no E1.

S1 enuncia, neste excerto, seu desconforto em relação a essas atividades. Do ponto de vista da materialidade linguística, podemos observar esse desconforto e insegurança pelos termos e expressões "eu não sabia nada", "ficava até deselegante", "desagradável", "meus alunos na verdade, estavam ficando meio à parte, pra trás."

Dois termos usados por ela, "deselegante" e "desagradável" se materializam pela negação a partir do prefixo "des", que imputa ao discurso uma qualidade negativa.

Em sua memória discursiva, o professor deve ser (ou se sentir) "elegante", "agradável". Essa memória é baseada na percepção que se tem do bom professor construída ao longo de sua profissionalidade na busca de sua identidade.

Nóvoa (2009, p. 29) nos auxilia nesta busca pelo bom professor destacando:

[...] Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o "bom professor". Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da "qualificação dos recursos humanos", da "empregabilidade" e da "formação ao longo da vida", adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. [...] Adopto um conceito mais "líquido" e menos "sólido", que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Sem a LI, neste caso, S1 se vê inferiorizada em relação às demais colegas, afetando sua identidade como professora, já que não atende completamente à trilogia do saber, saber-fazer e saber-ser, conforme Nóvoa destacou. Essa falta de formação manifestada por S1 remete ao interdiscurso

recorrente na sociedade contemporânea, conforme visto no capítulo 3, no qual o professor é instigado a estar em constante formação e também no papel da LI no mundo globalizado.

Eckert-Hoff (2008, p. 49), assim, revela que

O sujeito-professor, ao falar de si, tem a ilusão da inteireza, a ilusão de edificar uma identidade, de escolher, pelo menu, aquela identidade que deseja para aquele momento, para aquele lugar, como se a linguagem fosse transparente. Essa não-transparência é compreensível se entendermos a multiplicidade do sujeito, já que ele é interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, por ser constituído pelo(s) outro(s), pelo Outro.

E é esse professor contemporâneo que não pode ficar à parte da sociedade sem passar pela aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso a LI, pois como destaca Bauman (1999) essa língua ocupa lugar central na Modernidade Líquida: ela constitui um dos principais instrumentos para a circulação da elite nômade<sup>20</sup>; é passaporte indispensável para a fluidez contemporânea, para a circulação pelas novas fronteiras de conhecimento e poder.

Porém, ao mesmo tempo que a língua inglesa permite que milhares de pessoas se comuniquem, que o conhecimento circule, a economia se organize em mercados globais, por outro lado, milhares de pessoas são postas à margem justamente por não ter o domínio da língua que é passaporte para a viagem pelo mundo globalizado. Não possuir o conhecimento da LI causa o temor da exclusão, principalmente pelos professores, cuja formação pressupõe um conjunto de conhecimentos teóricos, condição para torná-los "elegantes" e "agradáveis".

Ainda de acordo com S1, o medo se apresenta do seguinte modo:

S1-E2- eu tinha muito medo do Inglês' muita vezes' alguma musiquinha que eu tinha dúvida' eu corria lá com a S2 /.../ eu tinha uma insegurança em relação à pronúncia' eu quando eu comecei' eu ficava insegura porque eu sabia que a S2' a Maria e a Madalena<sup>21</sup> estavam à frente (+) então eu tinha medo de ensinar aos meus alunos uma pronúncia errada né' e as crianças cobram /.../ ah:: mas fulano não fala assim' então meu medo era esse' toda a dificuldade que eu tinha eu procurava elas' mas eu nunca tive um medo que me paralisasse'

<sup>20</sup> Nessa nova configuração, os nômades não são mais os alheios e desprestigiados de outrora, mas a elite global contemporânea.

<sup>21</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade das entrevistadas e das professoras das quais as mesmas se referem.

Neste excerto, pode-se observar a incidência de três vezes a palavra "medo" em três contextos: "medo do inglês", "medo de ensinar" e "medo que me paralisasse".

Os manifestos desse medo percebidos nesse excerto revelam o que se encontra latente na fala, na atitude e na ação pedagógica da professora, como salienta Tardif (2002, p.157):

O professor possui competências, regras, recursos que se incorporam ao seu trabalho, sem que tenha, necessariamente, consciência explícita disto. Nesse sentido, o saber fazer do educador parece mais amplo que seu conhecimento discursivo. Por isso, uma teoria consistente do ensino não pode se basear, exclusivamente, no discurso dos docentes sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Deve registrar, também, as regularidades da ação dos atores, assim como suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc.

Também neste excerto, "medo" se manifesta pelos termos "insegurança" e "insegura". Se S1 manifestou-se insegura, significa que o professor tem que ter segurança, o que ocasionou o medo de ensinar uma pronúncia errada. Tal discurso nos revela as angústias, os medos, os fantasmas do professor polivalente que se vê na necessidade de ensinar tudo, mesmo aquilo que não sabe, ou acredita que não saiba devido a sua formação generalista.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 41):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Tal perfil profissional exige, além do conhecimento, uma responsabilidade que pode gerar hesitação em seu fazer e conseqüentemente, temor.

As reações fisiológicas do medo nos levam a fugir ou a lutar. De acordo com Baldino (2010, p. 4),

[...] além dos aspectos físicos causados pelo medo por uma causa real, palpável, as mesmas reações podem ser desencadeadas sem que haja uma causa concreta para a existência da emoção do medo. Consideramos, então, a existência do "medo por causa subjetiva". Embora produzidas por algo concreto ou subjetivo, a emoção física, as reações corporais sempre

acontecem de forma semelhante. Real ou não, medo é sempre medo. Os medos subjetivos causam as mesmas reações físicas dos medos reais; no entanto, são medos particulares e são estudados em níveis psicológico e psicanalítico.

O medo pode provocar mudanças, deslocamentos, ou obstruir a aprendizagem. A respeito disso, Coracini (2007, p. 153), é clara ao afirmar que "o medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa".

Contudo, S1 não sucumbe e o medo que era negativizado em seu discurso, aparece ao final, como positivado, "não medo", pois quando diz que "eu nunca tive um medo que me paralisasse", isso significa que o medo foi mobilizador de busca pela formação. Trata-se nesse caso de um medo que mobiliza, que move o sujeito, implicando-o na sua profissão.

Para o mesmo questionamento, sobre o motivo de ter procurado a formação de LI, S2 verbaliza:

S2-E3- eu comecei a capacitação com mais duas professoras' a Maria e a Madalena (+) como a gente começou o curso em três' uma se apoiava na outra lá na escola' então você não sabia' já procurava as outras né' aí você se' se preparava melhor' então saía as três juntas' a gente fazia as coisas as três juntas né' então as três eram polivalentes' nenhuma das três sabia nada' mas uma apoiava a outra' então isso acho que fortalecia né' então a gente tinha mais assim /.../ eu percebia que até no curso' conversando com as outras' a gente conseguia fazer mais coisas' tentar mais' porque tava sempre as três juntas e uma apoiava a outra né' diferente de professora que tava sozinha né' elas se sentiam muito mais inseguras' então eu não tinha tanta insegurança por causa disso' porque acho que tinha as outras pra me dar apoio.

S2 expressa, neste excerto, uma dupla negação utilizando os pronomes indefinidos - nenhuma, nada - ao dizer que "nenhuma das três sabia nada", mas a saída para esta situação de negatividade é justamente a busca pela ajuda das colegas, pois é comum ao professor polivalente o sentimento de pertença a um grupo na tentativa de suprir as falhas de sua formação. Quando S2 coloca que "uma apoiava a outra" e "tinha as outras pra me dar apoio" vê uma saída para superar o medo expressado através do não-dito, quando coloca que apoiar-se em alguém fortalece, já seguir sem apoio, enfraquece. Dizendo que as outras professoras sentiam-se inseguras dá a entender que ela se sentia mais segura ao ter com quem compartilhar suas dúvidas em relação ao novo conhecimento. Ao verbalizar que "eu

não tinha tanta insegurança", declara que as professoras davam-lhe apoio e isso amenizava seu sentimento de insegurança.

Já S3, depois de ter participado da formação de LI, devido ao seu interesse e força de vontade, foi escolhida pela Secretaria de Educação de Sumaré, para ser formadora. Quando indagada sobre os motivos que a levaram a participar da formação de LI durante a entrevista, em relação a sentir medo do inglês, como veremos no E4, expressa que não é o inglês que a amedronta, mas sim o desconhecido. Ela tem o medo como impulsionador, como o motivo de sua busca. Diante do desconhecido, ela busca.

S3- E4 - eu não tinha medo' assim (+) eu acredito que conhecimento (+) se você não tem' você precisa buscar ele (+) mas eu nunca tive isso aí (+) não só o Inglês (+) eu nunca tive medo de aprender as coisas (+) eu (+) eu realmente não sabia.

O medo para S3 é considerado um sentimento inominável, pois usa a expressão "isso aí" quando se refere a ele, para em seguida, num rompante de coragem, negar não só o medo do inglês, mas o medo de aprender, pois quando não sabia, partia para busca, buscando esse sentimento como encorajador para solucionar a falta.

No caso da falta de conhecimento de uma língua estrangeira, de acordo com Coracini (2007, p.145):

Falamos uma (ou várias) língua que é (são) sempre a mesma língua do outro e para o outro, que vem plena do outro - língua estrangeira-materna, materna-estrangeira -, cuja falta em mim imagino completar, mas é sempre e apenas uma prótese da falta e, como tal, deixa marcas, vestígios da fratura, da sutura...

Já tratamos no capítulo 2, da questão da formação dos professores polivalentes, suas particularidades e precariedades que o tornam um profissional em constante formação. Temos que reconhecer nos professores polivalentes, atores competentes e sujeitos ativos, que mediante à falta, procuram e produzem seus saberes, como foi bem assinalado por Tardif (2002, p. 234):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Portanto, sem a formação inicial em LI, nossos sujeitos de pesquisa buscaram na formação continuada o que julgaram necessitar, para dar corpo à sua prática atendendo às exigências da contemporaneidade. Nos excertos de suas falas, podemos observar, para além da questão da sua (não)formação, outro eixo de categorizações, que trataremos na seção que se segue.

## **5.2. O ensino da língua inglesa e as tensões entre o professor polivalente e o professor especialista**

De acordo com minha experiência, contando com trinta anos em sala de aula, concomitantes com outros dezoito anos dedicados à formação de professores, uma das grandes controvérsias que o professor polivalente enfrenta é a disputa que se instala em relação a sua turma, quando o professor especialista ministra aulas em sua classe.

As relações de poder ficam abaladas, pois o professor especialista é visto como alguém que tem o conhecimento específico, mas não o conhecimento pedagógico que se faz necessário ao lecionar para crianças menores, e a competição pelo afeto, respeito e reconhecimento, distanciam o professor polivalente do professor especialista.

Apesar de muitas vezes externar insegurança em relação a determinados conteúdos, o professor polivalente tem a certeza de que sua formação o tornou apto a compreender as fases do desenvolvimento infantil, o que o faz um "especialista" em crianças. A questão do vínculo que se estabelece entre o professor polivalente e sua turma, devido ao período em que passa com seus alunos diariamente, também é vista de maneira positiva, pois ao se estabelecer vínculos, toda uma relação de cumplicidade é construída e reforçada pela constância da presença do professor.

Quando uma nova equipe foi designada para assumir a Secretaria de Educação de Sumaré, após alçar ao poder uma nova administração no município, em 2013, uma das decisões do governo foi a de contratar professores especialistas para ministrarem aulas de LI aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. O professor polivalente não é mais o responsável para apresentar aos alunos uma segunda língua, fato que ao invés de gerar satisfação aos professores polivalentes, que participaram da formação em LI e participaram da pesquisa, causou-lhes conflito, observado nos excertos analisados à frente.

Ao ser indagada sobre o que aconteceu ao término da formação de LI, S1 passa a fazer comparações entre o seu fazer e o fazer do professor especialista:

S1- E5 - então não era aquela coisa que eu tinha que parar para dar o Inglês' não era aquela coisa que era só o Inglês' você introduzia ele no conteúdo que você estava desenvolvendo (1,5)

Uma comparação se dá quando S1 coloca a LI dentro dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, num trabalho interdisciplinar, condição do professor polivalente que é, teoricamente, formado para trabalhar todos os conteúdos dessa forma. É uma disputa que se instala em decorrência do discurso vigente de que os conteúdos devem estar interligados e fazerem sentido para os alunos. Porém, se esse é o discurso aceito e adequado, qual é o papel do professor especialista para promover a interdisciplinaridade, se ele está presente na sala de aula somente uma vez por semana, durante cinquenta minutos? Como estabelecer essa integração?

Utilizar o horário de trabalho pedagógico coletivo, o HTPC, seria um caminho para sanar tais problemas e integrar de maneira eficaz o professor polivalente e o especialista, porém esses horários costumavam se resumir à trocas de recados e comunicados, de acordo com os relatos das professoras participantes do *Dobrando a Língua*.

Basso, Esqueda e Rocha (2008, p. 5) reiteram essa opinião, quando afirmam que

O HTPC tem como objetivo principal promover a troca de experiência profissional, possibilitando assim a reflexão sobre a prática docente para que seja viável e se torne concreto o aperfeiçoamento individual e coletivos dos educadores. No entanto, o despreparo profissional dos coordenadores e o desinteresse dos educadores tem tornado a HTPC, em momento de discussões inadequadas, conversas paralelas e outras situações que diferem de seu real objetivo.

Sem a integração necessária entre o professor polivalente e o especialista, a interdisciplinaridade fica relegada à posição de um conceito desconectado da realidade, aparentemente cobrado apenas do fazer do polivalente. Afinal é prerrogativa do exercício do professor polivalente que haja interdisciplinaridade em seu agir, sendo indispensável que possua cultura geral e

domine conhecimentos para ensinar e fazê-lo com eficácia. Prerrogativa esta que se encontra no Parecer nº05/ 2005 da DCNP<sup>22</sup>:

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (BRASIL, 2005, p.6).

A questão da interdisciplinaridade é recorrente nos próximos excertos. Esse conceito começou a ser abordado a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 e desde então tem influenciado a legislação educacional e as propostas curriculares. Faz-se presente também na nova LDB nº 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos discursos e nas práticas dos professores.

De acordo com os PCN (MEC/SEF, 1998, p.27),

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.

Apesar de estar presente nas legislações educacionais brasileiras há décadas, a interdisciplinaridade muitas vezes é rejeitada pelos professores, pois, embora esse conceito seja fundamental na educação contemporânea, sua compreensão persiste como um desafio aos educadores.

A interdisciplinaridade preconiza a interação entre disciplinas aparentemente distintas, buscando superar a fragmentação entre as mesmas. Porém, a ideia principal é de que a interdisciplinaridade seria uma prática a ser desenvolvida através de projetos instigantes no currículo, já que é citada nos PCN como um processo de relacionar conteúdos curriculares.

Ao promover as relações entre os conteúdos, a interdisciplinaridade promove também a construção total da aprendizagem, reduzindo seu caráter fragmentário, permitindo a organização das diversas áreas do conhecimento e

---

<sup>22</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2005.

favorecendo um diálogo entre as disciplinas. Esse diálogo busca garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas.

Dessa forma, Luck (1994, p.15) ressalta que a interdisciplinaridade se organiza como um movimento a ser reconhecido e construído pelos professores, na condição de intervir na (re)elaboração do conhecimento como um processo pedagógico interativo, dinâmico e aberto.

Contudo, nem todos os professores polivalentes sentem segurança para tratar o tema da interdisciplinaridade. S3 em sua fala externa essa dificuldade ao tratar o tema, pois julga sua formação superficial para tratar dos conteúdos de uma forma controversa como essa:

S3-E6- com certeza eu tenho um sentimento do não acabado né' porque são muitas áreas do conhecimento para você dialogar' então existe a palavra INTERDISCIPLINAR que é muito bonita né' mas na prática você realmente desenvolvê-la não é tão simples assim e envolve uma série de questões que muitas vezes nosso conhecimento é superficial

S3 enfatiza a palavra interdisciplinar para destacar a complexidade que envolve o trabalho do professor polivalente, pois ao levar para sua prática docente o conceito da interdisciplinaridade, não sente firmeza para isso , e sua insegurança é atribuída à falta de conhecimento, demonstrada no E7:

S3-E7- ah (+) eu acredito que falta sim' eu me aprofundar em algumas áreas do conhecimento ainda (+) é (+) o professor polivalente ele (+) e principalmente o professor polivalente né (+) ele precisa pensar não só em uma ou duas áreas de conhecimento (+) ele precisa pensar em várias (+) em todas as áreas de conhecimento porque ele acaba lidando com tudo isso né' então não é só na Linguagem' não é só na Matemática'

De acordo com a pesquisa de Lima (2007), apresentada no capítulo 2 onde tratamos sobre a formação de professores, em relação à questão da polivalência do professor polivalente, há uma tendência desses professores, em trabalhar com as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento das demais, em razão da dificuldade de dominar áreas de conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais.

Os professores definem a polivalência como a capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento, contudo, essa definição não nega os problemas que o profissional enfrenta para conseguir esse domínio e conseguir trabalhar com a amplitude e diversidade dessas áreas. Em consequência disso, reconhece-se que o

professor polivalente, por vezes, acaba focalizando o trabalho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com destaque para o ensino da escrita e da leitura e das quatro operações matemáticas.

Mesmo sem possuir o conhecimento que julga ser necessário em relação à interdisciplinaridade, quando indagada sobre a forma com que trabalhava a LI, se o fazia em um horário pré-determinado, S3 responde que:

S3-E8- não tinha um momento estanque' era em um momento que era possível (+) às vezes era no início da aula (+) às vezes era no final da aula (+) às vezes era durante uma atividade que o tema era pertinente.

Assim, ainda que sem a preparação que cogitava ser indispensável, S3 introduzia a LI em momentos possíveis e dentro de temas pertinentes, exercitando a interdisciplinaridade a sua maneira, sem a interferência de outro professor e sem haver interrupções em sua aula.

S2 também expõe em seu discurso a questão da interdisciplinaridade quando relata que:

S2-E9- com o professor polivalente' que é o professor que está na classe com ele todo dia' a gente não precisa esperar a aula específica de Inglês para trabalhar isso' a gente aplica com qualquer conteúdo' você tá fazendo uma rotina' você pode aplicar' você tá ensinando Matemática você pode aplicar' você tá fazendo Português' você pode aplicar' você não precisa esperar a aula de Inglês pra tocar nesse assunto' você pode introduzir o Inglês em qualquer momento da sua aula né /.../ então eu acho que é diferente' porque agora "vamos fechar o caderno de Português porque vai começar a aula de Inglês"

Ao afirmar que não é preciso esperar pela aula de LI para trabalhar com este conteúdo, S2 expressa a maneira com que trata todos os demais conteúdos, fazendo uma ligação entre eles, pois o conhecimento na educação infantil é dividido em áreas que sempre estão relacionadas, fazendo com que o professor polivalente exercite sua condição de polivalência para a qual foi preparado.

Outra tensão é revelada através da comparação que S1 faz entre seu trabalho e o trabalho do professor especialista, que é o resultado que se observa ao se trabalhar com a LI com os alunos:

S1 - E10 - agora eu não desenvolvo mais o Inglês porque tem uma professora de Inglês' que começou em 2014 /.../ depois da capacitação a gente continuou até o Inglês' mas não como era antes' porque acabou a motivação' a gente não tinha mais apoio' não tinha a quem pedir ajuda /.../ aí foi rareando' rareando (1,8) mas' até hoje' de vez em quando eu faço alguma coisa em Inglês (+) pego minha pasta e dou alguma coisa' pra eles

pelo menos falarem alguma coisa em Inglês' porque eu não vejo eles falando nada em Inglês' mesmo tendo professora pra isso.

S1 compara seu trabalho com o trabalho da professora especialista, e nessa competição, acredita ser vencedora, fato que se expõe nas frases "pra eles pelo menos falarem alguma coisa em Inglês, porque eu não vejo eles falando nada em Inglês, mesmo tendo professora pra isso".

S1 deixou de ministrar a LI porque agora seus alunos "tem uma professora de Inglês", mas essa professora, para S1, não se mostra eficiente, já que S1 não vê seus alunos se pronunciarem utilizando a LI, fato que ocorria quando era ela a ministrar a LI dentro das atividades do cotidiano escolar do ensino infantil.

S1 desconhece o currículo de LI do professor especialista e julga suas ações por sua ótica. Tal desconhecimento se deve ao fato de o mesmo não existir, pois de acordo com as informações constantes na Lei Nº 5784, de 22 de junho de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação, na seção 3, que trata dos *Aspectos Educacionais*, em sua subseção 3.2.5 *Estrutura da Formação Continuada - 2014*, fica claro que o mesmo está em construção, quando está expresso que :

Professores II das diversas disciplinas: Foram explorados inicialmente os seguintes conteúdos: Gestão de sala de aula, A linguagem do professor, Aspectos da moralidade. A partir deste trabalho, a formação teve como foco a discussão e mobilização de ações para a construção do currículo para a rede, processo este que ainda está acontecendo.

Quando S1 tenta suprir essa falta da LI, ela toma uma atitude: "*Pego minha pasta e dou alguma coisa*". "Coisa", no caso, seria uma atividade recebida durante a formação de LI, para ser aplicada em sala de aula, que se adequava aos conteúdos desenvolvidos no ensino infantil. Essas atividades possibilitavam ao professor polivalente a ludicidade, através de músicas, cantigas infantis, parlendas e brincadeiras do universo das crianças, com versões em inglês. É uma forma de S1 transgredir a ordem que se instaurou por ocasião do ingresso do professor especialista para o ensino de LI e, para S1, era uma maneira de amenizar a falta que ela sentia.

O discurso de S1 aponta para mais uma representação que tem do professor especialista pois, segundo Coracini (2007, p. 184), em sua memória discursiva, a "orquestra de vozes (dis)sonantes que se cruzam, se mesclam e se confundem", remetem S1 para o enunciado que incide ser ele, ao lado de outros, o

efeito de sentido onde o lúdico dá lugar à disciplina que agora compõe a grade curricular, quando a LI deixou de ser uma ferramenta de produção de saber e prazer.

Mello (2000, p. 4) colabora com essa discussão quando afirma que:

O único aspirante ao magistério que ingressa no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar é o aluno dos cursos de magistério de primeira a quarta série do ensino fundamental. A esses, na maior parte dos cursos, não é oferecida a oportunidade de seguir aprendendo os conteúdos ou objetos de ensino que deverá ensinar no futuro. Aprende-se a prática do ensino, mas não sua substância. Os demais ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última.

Dentro das tensões que se mostram estabelecidas entre os professores polivalentes da pesquisa e o professor especialista, destacamos também a questão da formação inicial, quando o professor opta em ser polivalente ou especialista, de acordo com o curso de graduação que escolhe. O que se revelou nas entrevistas foi a certeza de escolha pela opção correta pelos polivalentes, pois para a pergunta sobre qual o professor mais adequado para a criança aprender inglês - o polivalente ou o especialista - S1 responde de maneira enfática, de acordo com sua perspectiva:

S1 - E11- O POLIVALENTE.

Sem titubear, S1 afirma categoricamente ser mais acertado o professor polivalente lecionar a LI aos seus alunos. S3 também verbaliza essa opinião:

S3- E12- olha' principalmente para a Educação Infantil é a melhor forma que tem é o professor polivalente ter esse conhecimento porque cinquenta minutos é pouco para você realmente desenvolver uma aula né (+)

Da mesma forma, S2 se coloca quanto a esta questão:

S2- E13- O POLIVALENTE' é claro /.../ hoje tem a professora específica né' então a gente não quer interferir na área dela /.../ nós não percebemos mais as crianças cantando ou falando em Inglês(+) faz dois anos que elas dão aula /.../

S2 utiliza a expressão "é claro", para deixar ainda mais acentuada sua escolha. Prossegue justificando sua posição, colocando que, atualmente, mesmo com a professora especialista dando aulas de LI há dois anos, seus alunos não falam e nem cantam em inglês. A percepção que S2 tem é a de que seus alunos não se interessam mais pela LI, pois não demonstram ou utilizam em sala de aula, o que aprendem com o professor especialista.

Outra questão revelada sobre a tensão entre o professor polivalente e o especialista é a questão do vínculo, expresso por S1 no excerto:

S1-E14- então para eles né' o professor diferente que chegou é visita né' uma vez por semana' eles não tem intimidade com o professor(+)

As palavras "intimidade" e "visita" nos remetem à distância que ocorre devido à falta de contato diário do professor especialista com o aluno da educação infantil, o que se pressupõe ao professor polivalente. A palavra "diferente" também reforça essa distância, pois o igual é próximo, é afetuoso, é presente todos os dias para que se estabeleça a intimidade que o professor polivalente cultiva ao longo do ano junto ao seu aluno, tornando-se, portanto, ao contrário de visita, "de casa", íntimo.

Entre a criança e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ela, como é o caso do professor de ensino infantil, se estabelece uma forte relação afetiva, que envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.

Da mesma forma, S2 expressa seu desconforto quanto à questão do número de professores que os alunos do ensino infantil têm que se adaptar:

S2- E15- pra eles é uma dificuldade esse negócio de ter três professores' quatro na verdade: Inglês' Artes' Educação Física e o polivalente/.../ ah' tem o professor de Informática também (1,5) é o professor que mais reclama dos alunos

Este excerto demonstra que não é apenas em relação ao professor de LI que S2 tece críticas, mas aos demais professores, pois acredita que quatro professores não é um número adequado às crianças pequenas que necessitam de contato diário para criarem vínculos de afeto e respeito e, conseqüentemente, de ordenamento em sala de aula.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, (1998, p. 41, vol.2) contradizendo, em parte, a crença demonstrada por S1 e S2 nos excertos acima, trata esta questão da seguinte maneira:

As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica. Em seguida, as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos.

De acordo com o RCNEI, quanto mais possibilidades de interação as crianças tiverem com os adultos, mais condições de desenvolvimento lhes serão proporcionadas. Porém, o *status* de mediador principal continua sendo conferido ao professor polivalente, por ser o profissional com quem a criança construiu vínculo afetivo mais estável, em razão do tempo em que ele passa diariamente com o aluno.

Barbosa (2009, p. 36) colabora com esta questão quando coloca

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental – que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma – pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

O investimento nas relações humanas e no trabalho cooperativo é um dos imperativos para romper com os conflitos e polêmicas que causam tensões entre o professor polivalente e o especialista, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental.

Outro ponto polêmico que aparece na fala de S3 em relação aos conflitos entre o professor polivalente e o especialista refere-se ao tempo que se perde ao trocar de professor dentro da sala de aula. Essa é uma mudança que nem sempre os alunos nessa faixa etária têm maturidade para encarar e acabam comportando-se de maneira em que a ordem e a concentração se perdem, pois o professor polivalente interrompe sua aula para dar espaço ao especialista. Conflito observado quando S3 é indagada sobre a maneira com a qual ela "aprendeu" a LI comparando-se com a maneira com que ela ensinou:

S3- E16- olha' principalmente para a Educação Infantil é a melhor forma que tem é o professor polivalente ter esse conhecimento porque cinquenta minutos é pouco para você realmente desenvolver uma aula né (+) a gente sabe que até o professor entrar na sala (+) até ele organizar a turma até ele fazer a chamada até ele organizar o espaço já deu cinquenta minutos (+) então pouco tempo sobra efetivamente para você ministrar a aula né' (1,8) esses dias teve uma reportagem que tava falando o professor contando que de cinquenta minutos trinta e cinco é para organização (+) então que que sobra para aprendizagem do Inglês"

Além de julgar mais adequado o ensino-aprendizagem de LI ocorrer na educação infantil pelo professor polivalente, S3 levanta a questão do tempo de aula que se perde ao realizar a entrada e saída dos professores quando chega o horário da aula de LI. Coloca que o tempo de aula de 50 minutos, menos o de organização, deixa a aula de LI mais reduzida, o que acarreta a diminuição do tempo que sobra para se destinar a aprendizagem efetivamente. Coloca também que o conhecimento da LI deve ser do professor polivalente, já que ele é o professor que passa mais tempo com o aluno, criando uma referência para a criança, graças ao contato diário dela com seu professor polivalente, o que não acontece com o professor especialista.

Essa falta de contato se revela não só entre aluno e professor especialista, mas também entre o especialista e o polivalente, presente no excerto:

S1-E17- já com a professora de Inglês' às vezes' às vezes não' a gente nem tem contato com ela né /.../ ela entra cinquenta minutos' a gente sai da sala' porque faz parte do 1/3 do professor sem aluno /.../

S1 coloca, portanto, que também não estabelece vínculo com sua colega de profissão e de sala, apesar de lecionarem na mesma turma. Estabelecem uma relação de poder, em que quem é de casa tem em suas colegas, também de casa, intimidade, enquanto quem é visita não se relaciona da mesma maneira. Quem é de casa tem liberdade para brincar, para trocar experiências prazerosas e importantes, e não apenas utilizar em sala de aula, alguma coisinha:

S1- E18- não tem BRINCADEIRA' não tem MÚSICA' não tem aquele contato ((gesticula)) e eu acho que a criança' na verdade' na idade deles' pra eles' o professor da sala não é ela /.../ ela tá sendo alguém que tá vindo uma vez por semana' durante cinquenta minutos' pra dar alguma coisinha ali' aí' não tem vínculo.

S1 vê as atividades desenvolvidas pela professora especialista como "alguma coisinha", em oposição ao que desenvolve, já exposto no E10, quando

coloca que "de vez em quando eu faço alguma coisa em Inglês. Pego minha pasta e dou alguma coisa, pra eles pelo menos falarem alguma coisa em Inglês". Para S1, há uma diferença de qualidade de ensino explícita na palavra "coisa" e na palavra "coisinha", esta última empregada no grau diminutivo para minorar a importância do trabalho da professora especialista.

S1 coloca que é a criança que não reconhece o professor especialista como sendo seu professor, quando enuncia que "na idade deles, pra eles, o professor da sala não é ela", mas na verdade é S1 que não reconhece o professor especialista como seu colega de trabalho, pois "sendo alguém que tá vindo uma vez por semana, durante cinquenta minutos", como criar laços suficientes para dividir o afeto das crianças? S1, na posição de professora, ajusta-se à formação discursiva em que ela está inserida e, assim, o seu dizer corresponde ao discurso dominante do conflito entre polivalentes e especialistas. Suas palavras significam, quando ela enuncia do lugar do aluno, de modo semelhante do que significam quando ela fala do lugar do professor.

Em E19, podemos ver que S1 não se incomoda com o fato de ser professora polivalente e nem acha que sua formação, sem foco em uma disciplina específica, atrapalhe seu desempenho, pois quando inquirida em relação a isso, responde:

S1- E19- NÃO /.../ por exemplo' o professor da disciplina de Inglês' não faz o planejamento junto com o professor polivalente' então quer dizer' ele tá trabalhando tudo individualizado /.../

Observa-se, nesse excerto, outro conflito: a falta de entrosamento no planejamento curricular entre o professor especialista e o polivalente. Quando desenvolve seu planejamento, o professor polivalente geralmente o faz coletivamente, compartilhando com os professores que atuam com a mesma faixa etária suas experiências e seus objetivos. S1 deixa claro que isso não ocorre entre os especialistas e entre os polivalentes que, apesar de trabalharem com o mesmo público-alvo, parecem entrar numa disputa onde não há vencedores. Se há ou não indicação da supervisão de Sumaré para sanar essa dificuldade, S1 não tem conhecimento. O que se pode considerar é que seria muito mais produtivo os professores desenvolverem conjuntamente seu planejamento, já que os alunos são de ambos professores, tanto do especialista, quanto do polivalente.

A falta de entrosamento, do trabalho em equipe, também é demonstrada na fala de S2 no E20, pois até para os alunos cujas professoras não participavam da formação em LI, as professoras participantes se propunham a ensinarem a LI:

S2- E20- quando era com a gente era diferente até porque a gente se reunia e apresentava' introduzia para as crianças' as crianças participavam então a gente oferecia isso pros outros também (+) toda sexta-feira a gente se reunia e saía lá fora e cantava musiquinha com eles né' então toda semana eles tinham contato' mesmo que a professora da sala não tivesse fazendo o curso.

S2 usa a palavra "diferente" em relação à professora especialista, pois quer mesmo se diferenciar desta última, quando coloca que disponibiliza seu saber para as colegas, "mesmo que a professora da sala não tivesse fazendo o curso". Sente-se como multiplicadora do seu saber, ao passo que a professora especialista, além de não compartilhar seu conhecimento com o grupo, chega a intimidar, fato expresso no E21:

S2-E21- mas quando a gente ia pro pátio' as professoras faziam junto com a gente (+) nós acabamos sendo multiplicadoras' mesmo as professoras que não iam ao curso' nós acabamos passando /.../ então agora com a professora especialista' ela acaba intimidando a gente' porque na verdade é isso' vai que eu falo' e é a área dela' a gente não vai se meter' mas não tá tendo resultado' a gente não vê pelo menos né' porque eu acho assim.

Fica claro a contradição em que se encontra S2: ainda que sua área não seja a LI, não vê um resultado positivo na aprendizagem dos alunos ensinados pela professora especialista, mas apesar disso, sente-se intimidada por não ser uma professora da área de LI, não querendo se "meter" por não ter segurança em relação a sua pronúncia. Vem à tona a questão da formação generalista mas superficial do professor polivalente e, como consequência, a intimidação e a insegurança diante de um professor que se especializou em determinada disciplina.

Um problema decorrente dessa intimidação poderia ter como responsável, a opção pela formação polivalente. Porém, ao discorrer sobre como o fato de ser polivalente atrapalhe, ou não, seu desempenho como professora, S1 exemplifica:

S1- E22- /.../ quando meu neto tava no segundo ano' eu fui um dia na escola e tava tendo aula de Inglês e eu fiquei na sala (+) segundo ano' a professora entrou na sala falando tudo em Inglês (2,0) as crianças ficaram todas olhando' ela falou' falou' eles ficaram bagunçando' bagunçando' bagunçando' não teve domínio nenhum' depois ela falou assim' que lição de casa era pra pegar dez lápis coloridos' escrever o nome da cor do lápis e depois escrever em Inglês' era lição de casa /.../ vê' criança não sabe NADA' não fala NADA em Inglês' segundo ano' cê manda uma lição assim e

ela chegou falando' fazendo o cabeçalho na lousa em Inglês' qual o OBJETIVO" qual foi o objetivo" (+) eles não tiveram interesse nenhum' nenhum' nenhum /.../ até comentei com as meninas' falei gente' eu tô ABISMADA (1,5) era uma escola da rede' então é complicado.

Neste excerto, S1 compara a maneira como ela inseria a LI em suas aulas, com a maneira que a professora especialista o fazia. S1 enfatiza que a criança não sabia "nada" em inglês, pois não vê objetivo na atividade desenvolvida pelo professor especialista, chegando a ficar "abismada", expressão utilizada para externar sua indignação frente ao desinteresse dos alunos diante da forma com a professora especialista leciona. Uma das razões que S1 julga ser o motivo de tal desinteresse é a aula ter sido preparada sem um objetivo adequado à faixa etária das crianças, de acordo com sua experiência em sala de aula, demonstrado no excerto:

S1- E23- Quando eu ia no curso de Inglês, a gente percebia que o que era passado ali, era de acordo com a faixa etária das crianças, tava de acordo com o planejamento, e as crianças adoravam, e nós também, porque elas ficavam interessadas e perguntavam coisas em Inglês, então a gente procurava cada vez mais e por isso era tão gostoso.

Quando apresentava a LI a seus alunos, ao frequentar a formação de LI, S1 se recorda que "as crianças adoravam", porque segundo ela, estava "de acordo com o planejamento". O interesse das crianças ficava claro quando as crianças perguntavam "coisas em Inglês", o que movia os professores a procurarem por mais informação e essa busca gerava prazer, pois S1 coloca que "por isso era tão gostoso". Gosto que S1 não observou na sala de seu neto, quando assistiu à aula de Inglês com a professora especialista.

Abrimos um parênteses para revelar que a formação continuada do *Dobrando a Língua* teve seus conteúdos elencados pelos professores participantes da capacitação, sendo este um dos temas do primeiro encontro. Após apresentação dos temas às turmas, eleitas os escolhidos, os mesmos foram apresentadas à Supervisão de Ensino da Secretaria de Educação para aprovação, pois procuramos evitar o modelo tecnicista que de acordo com Apple (1986, apud SOUZA, 2007, p. 39) molda os cursos "de fora para dentro".

Apple prossegue alegando que "os professores são capazes de julgar e entender suas próprias ações", e ao transferir ao professor a responsabilidade pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sua formação, damos voz aos professores, incluindo-os nas decisões importantes do processo.

Os professores especialistas de LI em Sumaré recebem orientação da supervisão da Secretaria Municipal de Educação regida pelo Decreto 57.141 de 18/07/2011, que instituiu entre seus objetivos:

- I - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:
  - a) o cumprimento de programas e políticas;
  - b) o desenvolvimento do ensino.

Essa orientação, para S1 não parece ter os efeitos que ela esperava encontrar ao assistir à aula do neto, pois não percebeu a professora despertando nos alunos o desejo de aprender e procurando culpados pelo desinteresse, refere-se à suposta desapropriação da atividade em relação à faixa etária dos alunos, baseada em sua longa experiência na Educação Infantil.

Também coloca no E22 que a professora, ao realizar uma atividade que não despertava interesse em seus alunos, que não era adequada à faixa etária deles, "não teve domínio nenhum", o que dá a entender que não era seu caso, já que enuncia que as crianças adoravam as aulas com LI. Por domínio, ela compreende o interesse desencadeado pela identificação do aluno com o assunto que o professor está abordando.

É possível verificar que é recorrente nas falas de S1, a disputa entre o seu fazer e o fazer do professor especialista. O seu modo de fazer atribui valor à voz da formação, uma maneira de "dominar" o aluno através do interesse.

Eckert-Hoff, (2008, p. 89) reforça nossa análise quando coloca que:

Esse 'novo' modo de fazer, certamente, sofre alterações e inclui a alteridade, o olhar de uma experiência vivida, mas também o olhar da voz da formação, que vai fundar uma prática que se transforma num outro lugar, que não é nem o da formação somente, mas o de uma imbricação incontrolável, contida, ou seja, mistura das duas vozes, embora credibilidade seja dada à voz da formação.

Respondendo ainda a mesma questão, sobre se o fato de ser professor polivalente a incomodava, S1 reitera sua posição:

S1-E24- então eu como polivalente' sei que sou muito mais capaz de ensinar as crianças do que muito especialista' porque de criança EU ENTENDO /.../

S1 enfatiza o seu conhecimento em relação ao ensino-aprendizagem das crianças do ensino infantil, afirmando ser mais capaz de ensinar as crianças do que os especialistas, pois entende de criança, o que ela não percebe nas aulas que

assistiu quando o especialista lecionou ao seu neto ou diante da falta de resultados que testemunhou em sua turma. Não parece se preocupar com o conteúdo a ser ministrado, fato que se torna secundário porque "entender de criança" é a condição necessária e primeira para atingir seus objetivos, lecionando para essa faixa etária.

Essa linha de pensamento emerge na fala de S2 quando questionada se o fato de ser professora polivalente a incomodava ou atrapalhava seu desempenho:

S2-E25- não (+) a fundo a gente não tem uma disciplina específica que a gente domine /.../ a gente domina a criança' né (+) o professor de Inglês não tem nem noção do que é trabalhar com criança' são pessoas preparadas para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental do sexto ano para cima' não foram professores preparados para trabalhar com crianças né (+) não conhecem o universo infantil' não usam um vocabulário pra criança' ela não tem uma postura para lidar com criança' né' diferente da gente /.../

Na comparação entre o "domínio de um conteúdo" e o "domínio de uma criança", S2 sente-se superior, pois para ela é importante ter um preparo específico para trabalhar com a criança, estando entre os requisitos, o conhecimento do universo infantil, o vocabulário e a postura. S2 afirma que o professor especialista não tem essa "noção", devido ao seu despreparo, pois trabalhar com crianças pequenas não depende de conhecimento especializado em determinada disciplina, conhecimento este que S2 crê funcionar apenas com crianças do sexto ano para cima.

Quando sente que sua formação inicial não é suficiente, S2 mostra-se aberta para o aprendizado, pressupondo que o professor especialista não realiza esta busca, justamente por ter apenas uma disciplina para se dedicar:

S2- E26- então como professora polivalente eu sempre procuro o que eu acho eu está me faltando né' pra dar uma aula diferente' mas' às vezes' a gente não acha que o curso corresponde' ele não ajuda' já quando fizemos o de Inglês' ele ajudou muito' mas a gente sempre vai buscando porque as crianças merecem ter uma aula interessante/.../ logo eu me aposento e não quero mais dar aula' mas até eu me aposentar' vou buscando dar uma aula cada vez melhor /.../

S2 exhibe sua busca incessante pelo saber, busca que aparentemente cessará ao se aposentar, mas até lá, seus alunos serão beneficiados ao terem aulas interessantes, diferentes e cada vez melhores. O melhor se revela como o novo, como a novidade que supre o que está faltando.

O novo/a novidade, característica dos tempos líquidos (BAUMAN, 2007) atuais, é aceito por grande parte da sociedade, contribuindo para uma cultura que vê

a escola como uma instituição enfraquecida, o(a) professor(a) como um(a) sofredor(a), com crise de identidade e mal formado profissionalmente. O(a) professor(a) precisa estar antenado com as novas tecnologias, estar sempre se capacitando, por exemplo, estar sempre se flexibilizando para atender às exigências do mundo contemporâneo. Apesar das queixas quanto à escola, esta continua sendo referência e exigência da sociedade, como uma instituição necessária para a formação de um mundo melhor.

S3 compartilha dessa ideia da busca do professor polivalente, porém crê que ao professor polivalente cabe a busca maior, devido à superficialidade que sente em relação a sua formação, sem a profundidade que julga que a formação do professor especialista tenha:

S3-E27- então é justamente por sermos polivalentes' eu acredito que nós devemos buscar mais do que o professor especialista (+) porque o professor especialista /.../ eu sou formada em Matemática (+) eu vou me aprofundar na Matemática (+) mas se eu sou polivalente (+) eu preciso dialogar com a linguagem' com a Matemática' com a Ciência' com as Artes né' então eu acredito assim que nós professores polivalentes precisamos buscar mais ainda' sempre é sem fim.

Segundo S3, a busca do professor polivalente pelo conhecimento é uma infinita, que transforma o sujeito-professor em uma "metamorfose ambulante". Robin (1993, p. 10) coloca que

No dizer do sujeito-professor, há sempre uma construção/desconstrução de um corpo ficcional que, inevitavelmente, faz irromper sentidos que desinstalam, desmaterializam, desterritorializam, arrancam uma fixidez, cavam um desvio, tornando visível a metamorfose camaleônica do sujeito.

Essa metamorfose começa na formação inicial e se estende durante sua carreira e, uma das opções para ajudar nessa busca, são as formações continuadas. Porém, por questões econômicas e organizacionais, muitas vezes as formações continuadas são uniformizadas para atender às redes de ensino de uma forma abrangente com o intuito de cumprir as legislações vigentes, que penalizam com negação de recursos financeiros as instituições que não as oferecem.

Parafraseando Candau (1997), o importante em se tratando de formação continuada, é reconhecer que as necessidades dos professores fazem parte de um processo heterogêneo, de acordo com cada momento de seu exercício profissional.

Muitos dos esquemas de formação continuada desconsideram essa verdade e, oferecem tanto ao professor iniciante, quanto ao professor que já tem

certa estabilidade profissional, ao professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional, ou ao professor que já está próximo da aposentadoria, o mesmo formato de capacitação, ignorando outros elementos, presentes também na profissão docente, construídos ao longo de seu percurso profissional como, as questões relativas à diversidade cultural, étnica, as questões de gênero e, sobretudo ética e valores, tão necessárias para a formação humana.

As considerações sobre as análises que agora concluímos nos levaram a mergulhar em conflitos que se instalaram entre os professores polivalentes, desde a sua formação deficitária e que em virtude disso deve ser contínua para atender a todas as suas atribuições, até às disputas entre o professor especialista e o polivalente, que dividem as atenções da turma em que ambos lecionam.

Vimos que o despreparo da formação do polivalente em relação à LI, ainda que lhe cause insegurança, medo e temor pela exclusão do mundo globalizado e contemporâneo, mobilizaram-nos para um novo aprendizado, através da formação continuada, o que os impulsionou a um trabalho em grupo para superarem seus obstáculos. Apesar da dificuldade que encontram ao trabalharem conceitos, como o da interdisciplinaridade, os professores polivalentes afirmam sua escolha pela polivalência.

Fica notória a falta de integração entre o professor polivalente e o professor especialista em LI, não ocorrendo a ligação entre suas dimensões pessoais e profissionais, sem a qual não é possível a promoção de uma produção identitária entre os mesmos.

Investir nas relações humanas é um dos caminhos apontados nas análises, sem a pretensão de achar que apenas essa temática possa dar conta de todas as angústias reveladas nos discursos dos professores, mas, estabelecendo-se relações saudáveis, muitos dos problemas aqui levantados podem ser minimizados. Além da reflexão dos professores sobre suas práticas, o contato entre as experiências diferenciadas dos polivalentes e dos especialistas, podem ser úteis a compreensão e a solução dos problemas presentes nas práticas profissionais decorrentes dos desafios impostos pela educação contemporânea e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do processo de formação do professor contemporâneo.

## 6. Considerações finais

*Então compreendi que não existe para o homem nada melhor do que se alegrar e agir bem durante a vida. E compreendi também que é dom de Deus que o homem possa comer e beber, desfrutando do produto de todo seu trabalho.  
Eclesiastes 3,12-13.*

Chegamos às considerações finais de nossa pesquisa. Considerações que, na verdade, não são tão conclusivas como esperávamos, mas que abriram os caminhos para continuarmos as reflexões sobre o tema que nos propusemos ao iniciar este trabalho.

Trabalho este que se inseriu na área de educação cuja linha de pesquisa é a de Práticas Discursivas, Processos Culturais e Educativos e, que procurou observar os discursos dos professores/alunos de Inglês como língua estrangeira e as relações que se estabeleciam em seus enunciados, o que nos levou a reconsiderar o processo de ensino/ aprendizagem da Língua Inglesa na perspectiva discursiva e histórica. Foi possível identificar os discursos tecidos pelos professores em relação à Língua Inglesa, impregnados por suas filiações históricas e ideológicas, já que a língua marca dessa maneira, o lugar de quem fala.

Quando iniciei esta pesquisa, pensei em confirmar através dos teóricos que me apresentavam, minhas suposições sobre o ensino/aprendizagem de Inglês do professor polivalente, já que me enquadro nessa categoria. Qual não foi minha surpresa ao me ver refletida nos discursos por mim analisados, causando deslocamentos e reflexões inesperadas a essa altura de minha vida profissional.

Tentamos responder à pergunta que nos mobilizou para realizarmos esta pesquisa sobre quais os discursos que emergiram dos professores polivalentes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil, buscando nos enunciados por eles proferidos, seus saberes, práticas, educações e histórias.

O interesse em discutir a temática do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, por professores polivalentes, emergiu com as experiências em minha vida profissional já há alguns anos, considerando minha atuação enquanto professora polivalente e como formadora de professores.

Realizar um mestrado acadêmico foi um sonho que atravessou toda minha profissionalidade, sendo sempre adiado por várias questões, como a familiar, quando coloquei como prioridade a educação de minhas duas filhas. A questão do tempo que teria para me dedicar aos estudos também foi outro fator que me afastava do mestrado, pois tinha consciência de que quando me decidisse a fazê-lo, o mesmo exigiria de mim dedicação, e minha vida profissional não permitia, lecionando pela manhã e realizando capacitações no período da tarde e da noite, além dos quatro anos em que fui vereadora na cidade de Vinhedo, dispensando um tempo considerável para exercer a função com dignidade.

Outra questão que me distanciava do meu sonho era a financeira, já que a Rede Municipal de Vinhedo não dá nenhum incentivo aos seus profissionais que desejam se aperfeiçoar, e os custos de uma pós-graduação correm por conta de quem se dispõe a cursá-la.

Décadas se passaram até que o sonho tão protelado tornou-se real. Como em Eclesiastes 3:1, "*tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu*", o meu tempo chegou em 2013, quando ingressei como aluna especial no Programa de Pós-graduação da Universidade São Francisco, em Itatiba.

Minha motivação foi ter conhecido uma mestranda que havia me substituído, lecionando para minha turma em 2012, quando sofri uma fratura e me afastei do trabalho por dois meses. Travamos uma parceria assim que eu voltei à sala de aula: eu ajudava-a com minha experiência, enquanto ela me fazia crer que era possível voltar a estudar.

Para ingressar como aluna especial, foi necessário desenvolver um projeto e me submeter a uma entrevista. Como uma corrida de obstáculos, fui superando as etapas uma a uma. Não me afastei de meus afazeres e nem diminuí minha jornada de trabalho e o desafio de cursar o mestrado tornou-se ainda maior do que o esperado.

Minha primeira professora no mestrado como aluna especial foi a Luzia Bueno, que me orientou a cursar uma disciplina no semestre seguinte com a professora Márcia, em função do tema da pesquisa que eu estava me propondo. Assim definimos o tema e após prova escrita e de proficiência em língua inglesa, estava apta a cursar o mestrado, agora como aluna regular. O sonho estava começando a se tornar realidade, e quando me tornei bolsista pela Capes, a

motivação passou a ser ainda maior, pois o entrave financeiro não mais existia, o que conseqüentemente fez com que aumentasse minha responsabilidade.

Tendo definido o tema a ser pesquisado e a orientadora, a professora doutora Márcia Aparecida Amador Mascia, iniciei as disciplinas e leituras na linha discursiva, linha com a qual a mesma trabalha.

O mundo acadêmico causou-me um estranhamento e imprescindível adaptação, pois por ser expansiva e afetuosa, talvez devido ao meu contato diário com crianças, não me adequei espontaneamente ao discurso hermético da academia, usado apenas pelos iniciados, e ao comportamento distante que aparentemente fazia parte das relações de poder ali instauradas. Minha maturidade não me deixou com que eu me intimidasse e, sempre que necessário fazia perguntas para me auxiliar, sem o pudor que a juventude impõe aos estudantes novatos.

Encarava assim um novo desafio, ao desbravar e adentrar aos meandros acadêmicos na perspectiva discursiva, numa imersão que me levava a um mundo novo, tanto na construção de relações humanas, quanto nas leituras que me atravessaram, como Marx, Vigotsky, Luria, Bronckart, entre outros, que não constam em nossas referências na pesquisa, mas que mudaram a visão que eu tinha do mundo, e que fizeram dessa forma, grande diferença em minha vida.

Uma outra barreira que eu não esperava ter que superar, já como aluna da pós-graduação, foi a cobrança de minha família em relação ao tempo que me dediquei aos estudos. Fugia à compreensão de todos que era necessário suportar minha ausência, mesmo estando com o corpo presente, ainda que diante de meu notebook e dos livros e apostilas que prendiam minha atenção e não deixavam espaço para os cuidados e mimos aos quais todos estavam acostumados em casa.

Diante dos prazos curtos e demandas decorrentes de minha profissão e da pós-graduação, ao assistirem minha angústia ao ter que cumprir com os compromissos, a saída mais fácil para minha família era eu fazer a única opção que jamais ousei em cogitar, que era desistir de estudar, pois para eles o que eu já havia conquistado até então, era mais do que o suficiente.

Mas não era suficiente para mim e assim para desenvolver o tema da pesquisa partimos para diversas leituras referentes à Análise do Discurso, através das quais foram discutidos os sentidos e os sujeitos que são os resultados das relações entre as diferentes formações discursivas e de suas filiações históricas, que

nos ajudaram trabalhar a opacidade da linguagem, a fim de realizar os gestos de interpretação, numa perspectiva discursiva, nos auxiliando em nossa análise.

No que se refere à formação do professor polivalente, realizamos um resgate histórico e apresentamos as legislações vigentes que orientam essa formação, problematizando questões que julgamos pertinentes, como a generalização que tornou superficial uma formação que cobra ações do professor sem lhe proporcionar condições para exercer sua função sem a profundidade e reflexão necessárias.

Tendo levantado os principais conceitos teóricos na primeira parte deste trabalho, a pesquisa contou com uma segunda parte que teve em um primeiro momento, como norte, levantar o grande contexto de produção, qual seja, o ensino da Língua Inglesa no contexto mundial como língua hegemônica.

Num segundo momento da parte II, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa, detalhando o levantamento do *corpus* analisado, através de entrevistas gravadas e transcritas de três professoras, como já apontado no capítulo 4.

Finalmente, nas análises transitamos sobre dois eixos, *O professor polivalente e a Língua Inglesa/ a questão da (não) formação*, e *O ensino da língua inglesa e as tensões entre o professor polivalente e o professor especialista*, onde vários subeixos fizeram-se presentes, como a questão do medo, da disputa de afeto e atenção entre o professor polivalente e o especialista, a questão da interdisciplinaridade, da falta de entrosamento entre o polivalente e o especialista, entre outros que trouxemos no capítulo 5.

Quanto a questão que mobilizou esta pesquisa, "*que discursos emergem de professores polivalentes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil?*", ela possibilitou-nos verificar nas análises realizadas, regularidades nos discursos como, a do(a) professor(a) que acredita ser necessário estar antenado com as novas tecnologias, estar sempre se capacitando, estar sempre se flexibilizando para atender às exigências do mundo contemporâneo. Ao professor polivalente cabe a busca maior, devido à superficialidade de sua formação, sem a profundidade que julga que a formação do professor especialista possua. Essa busca do professor polivalente pelo conhecimento é infinita, transformando o sujeito-professor em uma "metamorfose ambulante".

Outra regularidade se faz presente em relação as tensões entre os professores polivalentes e os especialistas, partiu das comparações que os polivalentes fazem entre seu trabalho e o trabalho do professor especialista.

A polivalência é vista como a capacidade de dominar diferentes áreas de conhecimento, contudo, essa definição não nega as dificuldades enfrentadas para se obter tal domínio e para lidar com a amplitude e diversidade dessas áreas.

Também observamos que apesar das queixas quanto à escola, esta continua sendo referência e exigência da sociedade, como uma instituição necessária para a formação de um mundo melhor.

Conforme foi evidenciado por nossa análise, cabem às instituições educacionais, além do investimento constante em formações continuadas para garantir ao profissional docente condições para exercer sua profissionalidade, abrirem espaços essenciais para dar voz e vez aos professores, direcionando recursos para a construção de relações humanas que permitirão as transformações tão esperadas pela educação, explícitas e implícitas nos discursos do professor polivalente, sujeito afetado pela ideologia e por sua inépcia em controlar os efeitos de sentido em seu dizer e agir.

Esperamos, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para lançar um olhar sobre a questão da formação inicial do professor polivalente em relação ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, já que em toda sua formação anterior, de acordo com a legislação brasileira, é dispensada uma carga horária destinada a essa aprendizagem, mas sua ineficácia leva esse professor a buscar uma formação continuada para oportunizar ao seu aluno da Educação Infantil, um primeiro contato com a Língua Inglesa.

Isso nos leva a crer que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores dentro do contexto educacional brasileiro, eles ainda são capazes de buscar o conhecimento para transformar suas aulas, cooperar com pesquisas como a nossa, tentando decifrar o grande mistério que é a educação. Mistério este que nos leva a perguntas na maioria das vezes sem respostas, mas que continua a mobilizar e deslocar quem ainda nela acredita.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, M.F.S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. 1998. 298f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.
- APPLE, M.W Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education. New York: Rutledge, 1986 in SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para atuar**. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/teses/FormaoContinuadeProfessores.pdf>>acesso em 28/01/2016
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 1999
- BALDINO, A.R.O. **Relação Professor- Aluno: Quem amedronta quem? 2010** Disponível em <[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Angela\\_Baldino.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Angela_Baldino.pdf)> acesso em 07/01/2016
- BALL, S. J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: Silva, Luiz Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BARBOSA, M.C.S. **Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. In Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BASSO, I. ESQUEDA, M. D. e ROCHA, J.C.R. Anais [recurso eletrônico] / **2. Simpósio Internacional de Educação/ Bauru, SP, 2008**. Acesso em 07/01/2016
- BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998
- \_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. De Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BERTOLDO, E. S, org. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/>> Acesso em: 16 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Parecer 853/71. Contempla a Língua Estrangeira Moderna (LEM) a título de recomendação.

\_\_\_\_\_. MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155- 173, abr. 1972.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução nº1/85**.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação**, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parecer CNE/CEB nº16/99**.

\_\_\_\_\_. MEC/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**./ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parecer Nacional de Educação/ CP 9/2001**

\_\_\_\_\_. MEC, **Portaria nº. 335**, de 6 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP, **Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF, 2005

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB)

\_\_\_\_\_. CNE. **Resolução CNE/CP 3/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia** – DCNCP. Brasília, 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_.Lei Federal nº 11.738/2008.

\_\_\_\_\_.MEC/Secretaria de Ensino Superior. **EAD** . Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ead.pdf> acesso em 15/01/2016.

BRZEZINSKI, Í. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANDAU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. As reformas pombalinas da instrução pública São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CAVALLARI, J.S. **Falta, desejo e transferência na construção do saber**. ( no prelo, 2013)

CORACINI, M. J. R. **A celebração do outro – arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado das Letras , 2007

COSTA, C. N. F. **Professores de Língua Estrangeira em Formação: A angústia de ensinar uma língua que não se sabe**.Dissertação (mestrado) PPGSS em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2012.

CRUZ, S. P. da S.; NETO, J. B. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas**. Universidade de Brasília. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Recife: O autor, 2012.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DOBRANDO A LÍNGUA, **Projeto de ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Desenvolvido na Secretaria de Educação de Sumaré, SP, 2010/2012.

DUARTE, S.G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986

DUARTE, J. R. G. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede**. 35ª Reunião da ANPEd, 2012.

ECKERT-HOFF, B. M.(2002) **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó:Argos.

\_\_\_\_\_. (2008) **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

\_\_\_\_\_. **A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência**. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002. p. 141-172. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FRANCO, M. A. S. **Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos**. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE. P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, 1997. São Paulo. Disponível em <forumeja.org.br> Acesso em 14/12/2015.

FROTA, M.P."A singularidade do desejo: diferença, não subjetivista, mas além do social".In: Cadernos de Estudos Linguísticos. LEITE, N.V.A. (org). A singularidade como questão. Campinas: Editora da Unicamp/IEL. no.38, jan./jun. 2000, pp.25-38, Edição especial.

GARÉ R.M.R. **Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas** – Itatiba, 2014. 218 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Revista Educação e Sociedade, 2008 - SciELO Brasil

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA,T.T. (orgs) **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 111-178.

HOUAISS, A. & VILLAR, M.S.: **Minidicionário houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva,2001.

KEZEN,S."O ensino de língua estrangeira no Brasil",2007.Disponível em <[http://www.fdc.br/lingua\\_estrangeira.htm](http://www.fdc.br/lingua_estrangeira.htm).>(acesso em 30/09/15).

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

LE BRETON, J.M. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês**. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K (orgs). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.7-11.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999.

\_\_\_\_\_.(org) **A interação na aprendizagem das línguas**. 2.ed. Pelotas:Educat, 2006.

LEMOS, C. "**Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**". In: Consciência revista eletrônica de jornalismo científico - Linguagem, Cultura e Transformação. Campinas: Unicamp, 2001, Disponível em <<http://www.comciencia.br>> Acesso em 14/07/2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita**. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 27, n. 96, Especial, pp. 843-876, out. 2006.

LIMA, M. S. L. **A Formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188f. (+ anexos). Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2001

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MACHADO, A. R. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor** (p.77-97) em: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. E COUTINHO, A.(orgs.), 2008.O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, A. M. S. **Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do Rio de Janeiro (1945-1960)**. In: **Revista Teias**, Vol. 1,

No 1, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=18...20](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=18...20). Acesso em 02/10/14.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade (uma análise das relações poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2003.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspectiva Vol. 14 nº 1 São Paulo. Jan/Mar. 2000

MOITA-LOPES, L. P. da. **Inglês no mundo contemporâneo**: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no Simpósio "Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL Internacional Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

MRECH, L. M. **Saber e gozo. In----Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999. pp. 87-103

MUSSALIM, F. **Análise do discurso**. In: BENTES, A. C; MUSSALIM, F. (Org.) Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. vol.2.; 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NARDINI, M. R. **Identificações de professores de língua estrangeira frente às novas tecnologias: uma análise discursiva**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - Itatiba, SP, 2011.

NASCIMENTO, D. R. C. do. O profissional pedagogo: Desafios e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 231- 239.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores, in Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

**O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**- elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE Disponível em < [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)> acesso em 13/10/2015.

ORLANDI, E.P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org) **Discurso e Políticas Públicas Urbanas- A Fabricação do Consenso**. 1. Ed. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia.** Campinas, SP, Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69).** In GADET, F. e HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. (título original: Analyse Automatique du Discours. Paris, 1969)

\_\_\_\_\_. **Les Vérites de La Palice,** Maspero, Paris, 1975.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio.** Tradução de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução : Eni P. Orlandi- 6ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2012

PETRI, Renata. **O sujeito do desejo inconsciente.** In Revista Educação. Edição Especial Educação e Psicanálise. Nº 1. São Paulo: Editora Segmento, 2009. p. 22-36.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, Vera M. N. S; SILVA, Sylvia H. S. **A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas.** In: BRUNO, Eliane B.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

PRASSE, J. **"O desejo das línguas estrangeiras".** Revista Internacional, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, ano 1, nº.1997, p-63-73.

PRATES, E. M. de O. R. **Narrativas de graduandos do curso de Pedagogia: representações sobre a profissão docente e o silenciamento sobre a Matemática escolar.** 2014. 176 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

QUEIROZ, C. M. de. **Configuração Teórica da Análise do Discurso (AD) de Linha Francesa.** 2009. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/configuracao-teorica-da-analise-do-discurso-ad-de-linha-francesa/17917>> acesso em 20/10/2014

REUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: SIGNORINI, I. (org) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p.213-230.

ROBIN, R. **Le deuil de l'origine: une langue em trop, la langue em moins.** Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

SARAIVA & VEIGA-NETO. **A modernidade líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação**. Contemporânea, Educação e Realidade, 34(2), mai/ago,2009

SAUSSURE. F. de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **“Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos”**, Comunicação Coordenada Permanência e mudanças na educação brasileira – séculos XIX e XX- IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008. Coleção Educação Contemporânea. Edição Comemorativa.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/textos\\_introdutorios\\_periodos/intr\\_%20periodo%20pombalino%20Ana%20Seco.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/textos_introdutorios_periodos/intr_%20periodo%20pombalino%20Ana%20Seco.doc) [16] Acesso em: 14 jul. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- Município de Sumaré - SP. **Plano Municipal de Educação**.2014. Disponível em <<http://www.sumaremais.com.br/novo/cmsBusiness/upload/arquivo/9809b272c4502c4a9fca66e4fdcf66b.pdf>>acesso em 28/01/2016

SERRANI, S. **Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso**. In: SIGNORINI, I. (org) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p.231-264

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, R.L.L. **Formação Continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar**, 244f. Dissertação (mestrado) faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

SUMARÉ. **Decreto nº 25000 de 16/04/1986**, publicado em 17/04/1986. Imprensa Oficial. Sumaré, SP.

\_\_\_\_\_. **Decreto 57.141** de 18/07/2011. Imprensa Oficial. Sumaré, SP.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, C.N.V. **Entre o desejo e a realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira**. 2002.201f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papelivros, 1998.

## ANEXO I

### Roteiro para entrevistas:

- 1) Qual a sua formação?
- 2) O que a levou a participar da formação do "Dobrando a Língua"?
- 3) Como você viu o Inglês após iniciar a capacitação?
- 4) Qual a sua relação com a Língua Inglesa antes da capacitação do "Dobrando a Língua"?
- 5) O que aconteceu após a capacitação?
- 6) Você acha que para a criança aprender Inglês é melhor o professor polivalente ou o especialista? Por que?
- 7) O que você achou de ensinar Inglês para seus alunos?
- 8) Para ensinar Inglês você utilizava um horário específico?
- 9) Compare a maneira como você aprendeu Inglês, com a qual você ensinou.
- 10) Se você pudesse sugerir à Secretaria de Educação, o que gostaria de aprender?