



Representações identitárias dos professores temporários de LI sobre a nova proposta curricular de LI

Silvelena Cosmo Dias¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: O objetivo deste trabalho é interpretar os dizeres dos professores temporários de língua inglesa do ensino Fundamental sobre o processo de implementação da nova Proposta Curricular LEM – Inglês pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Urge resgatar os fios que tecem os discursos do sujeito/professor e investigar as representações que circulam no seu imaginário no momento em que passaram por uma avaliação do governo, estabelecendo possíveis relações com o processo de constituição identitária. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa situa-se sob o crivo da Análise do Discurso amparada pela noção de acontecimento de Pêcheux (2002), no conceito de Identidade de Coracini (2003, 2007) nas questões de saber e poder segundo os pressupostos de Foucault (1999). Para a constituição do corpus, foi aplicado questionário e entrevista com três professores temporários da rede pública, no final do ano letivo de 2009. Para a análise, trouxemos a pergunta norteadora desta trajetória analítica: quais representações esses professores fazem de sua prática pedagógica, seguindo as orientações teórico-metodológicas contidas na nova Proposta Curricular de LI, que tem como foco o saber e o fazer em múltiplas linguagens e gêneros textuais? Há regularidades em seus dizeres ao instaurar o conflito e a contradição entre a prática pedagógica já interiorizada e a nova abordagem estabelecida pela nova Proposta. Por mais que o sujeito/professor a negue é traído pela linguagem e o conflito que surge na relação do novo e do velho já internalizado erige em seu discurso, atestando a sua característica, intrinsecamente, heterogênea.

Palavras-chave: Análise do discurso, identidade, nova Proposta Curricular de LI.

Abstract: The objective of this work is to interpret the utterances of the temporary English language teachers of English of elementary school about the process of implementing the new Curricular Proposal of English Language by the Education Department of São Paulo State. It is urgent to rescue the wires that weave the discourse of the teacher/subject and investigate the representations that circulate in their imaginary when they were evaluated by the government, establishing possible relations with the process of identity constitution. From a theoretical standpoint, this research is based on Discourse Analysis theory sustained by the notion of event according to Pêcheux (2002), the concept of identity by Coracini (2003, 2007) and on the issues of knowledge and power according to the assumptions of Foucault (1999). In order to constitute our corpus, it was used questionnaire and interview with three temporary teachers of public school in the end of 2009 year. For the analysis, we brought the guiding question: which representations these teachers have about their teaching, following the theoretical and methodological approaches contained in the new Curricular Proposal, which focuses on knowing and doing in multiple languages and text genres? There are regularities in their utterances when the conflict and the contradictions are initiated between the practice of teaching internalized and the new approach established by the new Proposal. As much as the teacher/subject denies it, they are betrayed by the language and the conflict

¹ diascosmo@yahoo.com.br



that arises in the relationship between new and old internalized erects in their speech, stating its characteristic inherently heterogeneous.

Keywords: Discourse Analysis, identity, new Curricular Proposal of English Language.

1. Introdução

Esta pesquisa suscitou-se em razão do acontecimento, no ano letivo de 2008, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou o processo de implementação da nova Proposta Curricular, incluindo vários componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, inclusive o de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa (LEM – LI), foco deste estudo, que a partir de 2009, passou a ser o Currículo Oficial do Estado.

No final do ano letivo de 2008, como parte integrante desse processo, os professores temporários foram submetidos à prova de classificação, cujo resultado seria utilizado como critério para atribuição de aulas. Considerando que grande parte do quadro de professores da rede pública é constituída por esses professores, não só as questões em relação à nova Proposta Curricular, mas também em relação à avaliação provocaram discussões entre eles no ambiente escolar, fato que instigou esta pesquisadora, integrante do quadro de professores efetivos de LI da rede estadual, a investigar tal acontecimento, especificamente, com os professores temporários de LI.

Assim, a escolha deste estudo sobre os dizeres desses professores justifica-se por acreditar que eles são os que mais foram afetados pela “mudança” no contexto educacional, levando em conta que foi a primeira vez na história da educação, do referido estado, que os professores contratados, temporariamente, para ministrar aulas remanescentes dos professores efetivos – aprovados em concurso público – são avaliados, sendo que prestar a prova foi a condição única estabelecida para aqueles que desejam lecionar no ano posterior. Tais fatos despertaram nesta pesquisadora o interesse em investigar o processo de constituição de identidade desses professores, marcados histórica e socialmente pela implementação da nova Proposta Curricular LEM – Inglês. Configurando a partir daí, um acontecimento, conforme discutido por Pêcheux (2002).



Temos como pressuposto teórico de que esse sujeito/professor tem sua identidade em processo constante de constituição e reconstituição influenciada pelas representações que circulam no seu imaginário nesse momento histórico-educacional vivenciado por ele. Dessa forma, a nossa hipótese é a de que esses professores tiveram uma formação centralizada na abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, em virtude disso, eles podem ter uma prática pedagógica direcionada por uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LI, com tendência à desestabilização causada pelo novo que surge.

Assim, objetivamos interpretar os traços identitários constitutivos do sujeito/professor temporário de LI; identificar por meio das marcas linguísticas os possíveis efeitos de sentidos, os discursos, a(s) heterogeneidade(s), regularidades ou irregularidades que constituem o dizer do sujeito/professor e; interpretar as representações que eles fazem de sua prática pedagógica, seguindo as orientações teórico-metodológicas contidas na nova Proposta Curricular de língua inglesa.

Dessa maneira, para a análise, trouxemos para o centro das discussões uma pergunta norteadora desta trajetória analítica: qual a sua opinião sobre a sua prática, seguindo as orientações teórico-metodológicas contidas na nova Proposta Curricular de LI, que tem como foco “o saber e o fazer” em “múltiplas linguagens e gêneros textuais”? Para o procedimento da análise em questão, apoiamo-nos no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de corrente francesa, tendo como foco discutir o conceito de identidade do sujeito.

2. No tear da teoria da Análise do Discurso

A Análise do Discurso se preocupa como os efeitos de sentido são produzidos, articulados entre o fenômeno linguístico formal e os processos ideológicos instituídos social e historicamente. Para Pêcheux (2002, p. 53) “toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Orlandi (1996, p. 28) afirma que “a ideia da incompletude da linguagem, da falha” é introduzida pela “noção de ideologia, pela ideia de prática e de mediação”. Só é possível



haver sujeito e sentido porque a linguagem e ideologia não são estruturas fechadas, prontas e acabadas. O funcionamento da língua enquanto sistema só permite atingir o repetível. O mundo é apreendido pela linguagem e há uma contradição entre mundo e linguagem, e é nessa contradição que a ideologia trabalha; e é essa contradição que nos instiga à investigação dos possíveis sentidos nos enunciados do sujeito/professor de LI, considerando que não há sentido sem interpretação. As interpretações feitas pelo analista, neste trabalho de pesquisa, são perpassadas pelo crivo ideológico. Orlandi (1996, p. 147) destaca que:

A interpretação é um excelente observatório para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, em um processo em que intervém o imaginário e que se desenvolve em determinadas situações sociais. É assim que entendemos a ideologia, nesse percurso, que fizemos para entender também o que é interpretação.

O sujeito, ao enunciar, enuncia de um lugar marcado por uma formação discursiva interligada a uma formação ideológica. A formação discursiva, termo que Pêcheux usou emprestado de Foucault, que marca de onde se fala, regula o dizer do sujeito, ou seja, determina o que deve e o que não deve ser dito em certa circunstância. Os lugares de onde se fala não são fechados e nem são estabilizados, muito pelo contrário, certa formação discursiva é constantemente invadida por elementos pertencentes a uma outra formação discursiva.

Pêcheux (1990, p. 82) fala dos “diferentes elementos estruturais das condições de produção do discurso” que envolvem o sistema linguístico e o sujeito ao equívoco e à historicidade. A formação social e a representação imaginária dos lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos na relação discursiva, ou seja, os interlocutores (emissor e destinatário) fazem uma imagem de quem eles são e também uma imagem do objeto do discurso, isto é do referente. Em outras palavras, estabelece-se um jogo de imagens em que os interlocutores do discurso enunciam segundo a imagem que fazem do lugar que ocupam, do lugar que o outro ocupa e a imagem que estes têm de seus referentes.

O último livro escrito por Pêcheux em julho de 1983 e publicado em francês, logo após sua morte, *Discurso: Estrutura ou acontecimento?* apresenta a análise do enunciado “On a gagné” (Ganhamos) em três possibilidades diferentes: a partir do acontecimento que fez erigir



o enunciado, a partir da estrutura linguística e a partir da tensão entre descrição e interpretação. Nesta pesquisa, o processo de implementação da nova Proposta Curricular LEM – Inglês e a prova de classificação, parte integrante desse processo, são considerados o acontecimento sobre o qual os professores proferiram seus dizeres. Esse acontecimento pode vir a desestabilizar a prática pedagógica desses professores, seus dizeres e, portanto, suas identidades.

O enunciado “On gagné” é proferido pelo presidente eleito da França, pela primeira vez, Mitterrand, que remete a várias significações, devido às suas condições de produção. Esse enunciado é considerado comum em uma situação esportiva, principalmente em uma partida de futebol, mas no caso político da França descreve uma situação muito mais complexa e cheia de equívocos. É o que Pêcheux mostra nas suas três análises, não importando de onde quer que comece, seja a partir do acontecimento ou da estrutura ou da interpretação. Assim, Pêcheux aproxima-se dos estudos desenvolvidos por Authier-Revuz e reconhece a noção de heterogeneidade que é constitutiva da linguagem, portanto, do discurso produzido pelas múltiplas posições assumidas pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, observa-se a falta, a incompletude, o equívoco da língua. Segundo Pêcheux (2002, p. 51): “isto obriga a pesquisa linguística a se construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”. Nesse sentido, Coracini (2007, p. 39) ressalta que “é o equívoco da língua que passa a caracterizar todo e qualquer enunciado, suscetível de se tornar outro, de derivar do que seria aparentemente o seu sentido próprio”.

Cabe salientar mais uma vez, que linguagem, discurso e sujeito são constituídos pela falta, pela incompletude, pelo equívoco, pela e na contradição. A descoberta do inconsciente por Freud² fez o sujeito perder a sua centralidade. Segundo Coracini (2003, p. 242), “a partir da leitura de Freud feita por Lacan que foi possível compreender a constituição do inconsciente como lugar do outro bem como as relações do inconsciente com a linguagem”. Desse modo, o sujeito, para constituir o seu dizer, clama outras vozes advindas de outros lugares, quer

² Freud é considerado o fundador da ciência da Psicanálise. “Uma ciência, nova, que é a ciência de um objeto novo: o inconsciente” (ALTHUSSER, 1984, p. 55).



consciente ou inconscientemente. Isto marca a sua heterogeneidade constitutiva, mesmo que a voz do outro seja mostrada pelo sujeito do discurso. Brandão (1998, p. 43) ressalta a impossibilidade do sujeito “de fugir da heterogeneidade constitutiva de todo discurso”, mesmo o sujeito atribuindo ao outro o seu dizer “por meio das marcas da heterogeneidade mostrada”, ele acaba manifestando seu anseio de ser dono de seu próprio dizer, a “sua ilusão” de ser fonte, origem de seu discurso.

Os conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva introduzidos na teoria da Análise do Discurso de corrente francesa são fundamentais para o fortalecimento do campo da pesquisa. Esses termos foram propostos por Authier-Revuz (1990, p. 25) numa tentativa de esclarecimento de “um conjunto de formas” que ela chama “de heterogeneidade mostrada por inscreverem o outro na sequência do discurso - discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa, discurso indireto livre, ironia”. Em outras palavras, é por meio da heterogeneidade mostrada que o sujeito enunciador retoma conscientemente o discurso do outro, abre um espaço para uma intervenção discursiva do outro para constituir o seu dizer. O efeito de sentido da heterogeneidade mostrada é como uma linha divisória e visível entre o dizer que pertence a si e o dizer que pertence ao outro, marcando um distanciamento entre ele e o outro. O dizer do outro é escolhido pelo sujeito da enunciação de acordo com seus interesses por meio das citações, das aspas, dos itálicos, do comentário, da ironia, da imitação,

A heterogeneidade constitutiva são todos os dizeres que passaram pela vida do sujeito, todos os livros lidos, tudo aquilo que ele estudou, ouviu, o cruzamento de outros discursos de outros lugares que o sujeito nem sabe de onde, enfim, tudo aquilo em que o outro constitui o sujeito. O sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz lhe pertence, mas o que diz é perpassado por outros dizeres. Cabe salientar que os conceitos propostos por Authier-Revuz (1990, p. 26) apoiam-se na “problemática do dialogismo bakhtiniano [...] de outro lado [...] na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan”.

Vale ressaltar que se pode estabelecer articulação entre o conceito de sujeito a partir do esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1988) com o conceito de heterogeneidade constitutiva proposto por Authier-Revuz, uma vez que esse sujeito cria a ilusão, necessária para se



constituir em sujeito, de que é fonte, origem do seu dizer e esquece que os outros o constituem. A heterogeneidade constitutiva é aquela em que o sujeito, perpassado por essa ilusão, não tem consciência das fronteiras que delimitam o seu dizer do outro, cujo dizer passa a ser como constitutivo do discurso do sujeito que o enuncia. Do mesmo modo, o sujeito do esquecimento nº 2 é articulado com o conceito de heterogeneidade mostrada, pelo fato de que o sujeito tem a ilusão de que age conscientemente e demarca o dizer do outro em seu espaço discursivo, seu território, atribuindo ao outro o dizer que o constitui.

3. A constituição identitária do sujeito e a relação entre saber e poder

O conceito de identidade nesse presente estudo é relevante, pois mostra como o sujeito/professor representa-se, como suas identidades são transformadas em relação às políticas governamentais representantes de um saber constituído pelo poder.

Hall (2000, p. 109) afirma que as identidades “emergem no interior do jogo de modalidades e específicas de poder”, e as define como “o produto da marcação da diferença e da exclusão”. Se há poder, há a disputa por ele e está presente no processo de formação da identidade, há aquela que se diz dominante e luta para impô-la, bem como a dominada luta para se defender. Nessa perspectiva, Bauman (2005, p. 83) salienta que a identidade “parece um grito usado numa luta *defensiva*; um indivíduo contra o ataque de um grupo [...] menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora)”. Assim, uma identidade se afirma pela negação do que é diferente na outra em um mundo considerado heterogêneo, criando uma situação de conflito. Nessa ótica, as identidades não têm um convívio harmonioso, muito pelo contrário, elas estão em um campo hierárquico e travam disputas, como se pode observar no dizer do sujeito/professor temporário de LI.

Assim, as identidades são construídas no poder e no processo de diferenciação, o que acaba em campo de batalha, em tumulto. O reconhecimento da diferença não significa aceitação, ou adequação, porém, há indivíduos que oscilam entre o ser e o não ser, isto é, há os que aceitam a diferença e buscam ser diferentes como também, há aqueles que relutam,



não aceitam o diferente e o rejeitam. Por um lado, no mundo capitalista e globalizado, as pessoas têm livre acesso a culturas diferentes. Segundo Bauman (2005, p. 35), “as culturas ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”.

É na relação com o outro, com o que é diferente que surgem novas identidades, como também é no espaço de resistência ao diferente ou ao novo que outras identidades se reafirmam. Rajagopalan (2003, p. 71) afirma que as identidades “estão sendo constantemente reconstruídas [...] adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo”.

Essa perspectiva teórico-metodológica contribui para o desenvolvimento do que vem a ser a linguagem, considerada opaca, não transparente, lugar da equivocidade, da contradição e escorregadia; lugar de onde vêm os lapsos, as falhas, as rupturas por ser inseparável do sujeito e da sociedade. Assim, os sentidos são constituídos histórica e ideologicamente, marcados pelo acontecimento, ou seja, as condições de produção em que estão os sujeitos, já não mais centrados, unos, logocêntricos, mas sim, divididos entre o consciente e inconsciente e, que na busca incessante de estabilidade, resvala a todo tempo na/pela linguagem da voz do outro/Outro, constituído por meio da identificação, no sentido de ser igual e; da singularidade, no sentido de ser diferente, sendo assim sua constituição, intrinsecamente, heterogênea como a linguagem.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as identidades são construídas, podem também ser reconstruídas, tornando-se difícil identificá-las. Coracini (2003, p. 198) corrobora essa ideia, ao afirmar que a identidade é um “processo complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação”. Prosseguindo, a pesquisadora afirma que “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (p. 243). A autora (2007, p. 61) conclui que o sujeito é efeito de várias identificações imaginárias e simbólicas com os fragmentos identitários do outro. Há, portanto uma fusão, um entrelaçamento, que constrói a complexidade do inconsciente, da subjetividade. Esse processo é resultado da falta que sempre acompanha o sujeito e da sua busca incessante em preenchê-la por toda a sua existência. Assim, o sujeito, na tentativa de suprir sua falta, deseja o outro. Como o outro



também tenta suprir sua falta, o deseja também, portanto, o que o sujeito deseja é o desejo do outro, isto é, que o sujeito seja o desejo do outro.

Em a *Microfísica do Poder* (1979), Foucault afirma que o poder centralizado em determinado indivíduo não existe, considera um engano a ideia de que ele existe em um certo lugar e que tem origem em uma determinado ponto.

Em qualquer sociedade, o poder deve ter o estatuto de verdade, o poder constrói as verdades em consonância com seus interesses para que ele possa se garantir e evitar as lutas, os embates. Assim, o poder é delimitado formalmente pelas leis de direito. O que o poder produz, transmite e reproduz nele mesmo são os efeitos de verdade, uma vez que a verdade bem como o poder não existe a *priori*, eles são uma construção histórica e social. Foucault (1999, p. 179-180) faz referência ao triângulo: poder, direito e verdade. Em “uma sociedade como a nossa”, ele acredita que:

[...] existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade [...] Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. [...] as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial.

Neste trabalho, portanto, a identidade do sujeito/professor é compreendida como um processo de identificação heterogêneo, contraditório, disperso em muitas vozes e sentidos e nunca terminado, pois o sujeito sempre está em relação com o outro e nessa relação busca completar a sua falta, a se ajustar em uma verdade constituída pelo saber, que emana de quem tem o poder para ditar as regras que devem ser seguidas pelos professores. Esses, por sua vez, ao mesmo tempo em que as acatam, resistem e insistem fazer valer também o seu saber constituído em um lugar de relação de forças, de poder.



4. A constituição do corpus sobre a nova Proposta Curricular de língua inglesa

Para a constituição do nosso corpus, foram realizados um questionário e uma entrevista com três professores temporários da rede pública, no final do ano letivo de 2009, sendo esse o segundo ano em que o professor utilizou o material disponibilizado pela Secretaria de Educação e constituído pelo documento teórico: a Proposta Curricular LEM – Inglês e pelo material de apoio pedagógico, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*.

A entrevista foi dividida em três partes, sendo a segunda, foco deste trabalho, com doze perguntas sobre as representações que os professores de LI fazem dos documentos oficiais que regulamentam a ação do professor, especificamente, a nova Proposta Curricular LEM - Inglês.

O material teórico destinado ao professor é dividido em duas partes, sendo a primeira: *Apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, que fala a todos os professores de diferentes disciplinas, assumindo o compromisso de oferecer, aos alunos da rede pública de ensino, uma educação à altura dos desafios contemporâneos e prioriza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ainda, nessa parte, afirma que “a Proposta Curricular se completará” com os *Cadernos do Professor*, organizados bimestralmente e por disciplina e que apresentam “situações de aprendizagem,” de forma interdisciplinar ((BRASIL, 2008, p. 9).

A segunda parte é destinada às áreas do conhecimento, e a que é de interesse desta pesquisa é *A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* que “compreende um conjunto de disciplinas” dentre elas a “Língua Estrangeira Moderna”, propondo-se “uma mudança profunda na maneira como as disciplinas da área devem ser examinadas e ensinadas” (BRASIL, 2008, p. 37). Nessa segunda parte, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM)*, apresenta um breve histórico das orientações metodológicas do ensino de LE, que se tornou oficial no Brasil no ano de 1855. Durante essa “trajetória de um século e meio”, esse documento oficial considera duas orientações metodológicas como principais: “a orientação de ênfase estruturalista e a de ênfase comunicativa” (p. 41), definidas respectivamente, em “SABER” e “FAZER”, ressaltando que “a ênfase comunicativa, apesar de propor o trabalho com as quatro habilidades – ler, falar, ouvir



e escrever – colocava a prática oral e o desenvolvimento da fluência no centro das atenções” (BRASIL, 2008, p. 42).

A partir dessas orientações, esse material oficial apresenta uma terceira: os *letramentos múltiplos*, alegando que as ênfases anteriores cedem seus espaços para o novo, fazendo toda a diferença. Segundo a nova Proposta, as orientações metodológicas anteriores “confrontavam-se idéias e conceitos”. Já a nova, “baseada no letramento”, contrapõe a anterior, pois afirma ser sustentada por ambas (saber e fazer) “em múltiplas linguagens e gêneros discursivos”, o que para nós, denuncia seu caráter heterogêneo e a impossibilidade de apagar os rastros do velho, pois é no velho que o novo se sustenta.

É no momento escorregadio da língua que a falha abre sua brecha, deixando erigir a voz do outro que o sujeito confunde com a sua própria voz, o seu próprio desejo, a voz do inconsciente que o sujeito não tem controle, por mais que ele tente e que viva na ilusão de ter esse domínio. É “o sonho do dizer sem falta, o silêncio do não-dizer, a escritura como adesão à ferida do dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1997, p. 258).

Com o intuito de resguardar a identidade dos pesquisados, por medidas de ética profissional, seus verdadeiros nomes são mantidos em sigilo. Assim, é pertinente salientar que a abreviação RD corresponde a recorte discursivo, as letras A, B e C referem aos professores entrevistados e o número que acompanha as letras é utilizado para indicar a sequência em que os recortes discursivos foram selecionados para esta análise.

5. Representações dos professores sobre a base teórica da nova Proposta

Instados a relacionar sua prática pedagógica com as orientações teóricas contidas na nova Proposta Curricular de LI, que tem como foco o saber e o fazer em múltiplas linguagens e gêneros textuais, os enunciadores detectam diferenças entre o antes e o agora, marcados pelos velho e novo.



RD-A1 – *Então... na primeira parte quando a gente vai ver o material você se depara com a dificuldade dele porque até então a gente estava habituado a trabalhar de certa forma... daquela forma você trabalha a língua em si... agora esse material traz muita diversidade e todo o conteúdo para você ir aprofundando... então eu acho que ele é um material bom... mas ele não chega a ser excelente porque ele é falho... a gente estava mais acostumada a trabalhar mais aquela parte teórica né então você sente uma falha...*

RD-B1 – *Oh... essa teoria é assim... ele não está focado muito em gramática nas regras gramaticais é mais voltado para a comunicação... eu percebi que não trabalha muito a gramática... a Proposta é trabalhando o letramento é trabalhando todas... éh::: ... a comunicação... trabalhar o visual trabalhar tudo isso... só que eu ainda não deixei as regras gramaticais do lado...*

RD-C1 – *A teoria deu até pros alunos entenderem alguma coisa só que na hora da prática não houve tempo suficiente...*

No recorte discursivo do sujeito/professor A1, a batalha entre o novo e o velho é instaurada. Esse professor *“habituado a trabalhar de certa forma”* demarca o seu fazer pedagógico sustentado na abordagem tradicional de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ao revelar que *“daquela forma você trabalha a língua em si”*. Vale ressaltar a variação pronominal empregada por esse sujeito: *“a gente”* e *“você”*, provocando efeitos de sentido de distanciamento e, ao mesmo de tempo, de proximidade, pois não era só ele que trabalhava apenas as regras gramaticais, mas também os outros professores.

Logo *“na primeira parte... se depara com a dificuldade”*, ao fazer uso do verbo *“deparar”*, causa efeitos de sentido do novo, de algo desconhecido, estranho a ele, o que lhe causa espanto ao encontro inesperado e, assim, a dificuldade emerge. Para falar do novo, o sujeito/professor faz uso do advérbio de tempo *“agora”*, ao afirmar que *“agora esse material traz muita diversidade e”*, revelando que não está acostumado a trabalhar com temáticas e problemáticas variadas, e que ainda tem *“todo o conteúdo para você ir aprofundando”*, escancarando que seu trabalho anterior era superficial. Há contradição no seu dizer, pois o que gera a *“dificuldade”*, também o faz ser reconhecido como *“um material bom... mas ele não chega a ser excelente porque ele é falho”*.

Ao fazer uso da negação, o sujeito/professor revela o seu desejo de encontrar um material que fosse considerado por ele *“excelente”*, que viesse satisfazer suas vontades, ou seja, que fosse capaz de fazer com que o aluno adquirisse a tão almejada fluência no idioma estrangeiro, uma vez que esse, também, é seu desejo; ser fluente na língua que ensina. O



padrão de excelência não é conferido ao material porque é *“falho”*, e essa falha é sentida justamente por não trazer aquilo que constitui o professor, que faz parte dele, pois foi assim que ele aprendeu e é assim que ele quer ensinar. Portanto, o material seria completo se tivesse *“aquela parte teórica né então você sente uma falha”*. O uso do marcador conversacional que indica checagem de atenção ou manutenção do discurso *“né”*, ao mesmo tempo em que conecta a falha à *“falta”* da *“parte teórica”*, ou seja, os pontos gramaticais, estabelece um sentido de afirmação e concordância, de verdade estabelecida e reconhecida não só pelo sujeito/professor, mas também pelo outro representado por *“você”*. Assim, o sujeito se mostra cindido, dividido, fragmentado entre o velho e o novo, e continua a sua busca incessante pela completude, revelando o processo inacabado, não pronto de sua identidade, pois *“as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo”* (WOODWARD, 2000, p. 38).

É possível identificar regularidades nos dizeres dos professores A1 e B1, como se pode observar no recorte discursivo de B1: *“essa teoria é assim... ele não está focado muito em gramática nas regras gramaticais”*. Tanto para o sujeito/professor A1, como também para o B1, a teoria é representada pelas *“regras gramaticais”*. Esse objeto faltoso identificado por ele é repetido várias vezes no seu dizer: *“gramática, gramaticais, gramática”*, deixando à vista o conceito que ele tem de aprender uma língua focada na sua estrutura, é o estudo da língua com um fim em si, o que nos remete ao discurso estruturalista contido nos estudos realizados por Saussure que considerava a língua *“passível de fixação e sistematização em dicionários e gramáticas”* (CARDOSO, 2005, p. 15). Na tentativa de manter-se fixo, uno, indivisível, como se fosse possível, ele declara que: *“eu ainda não deixei as regras gramaticais do lado”*.

Tais dados resultantes vêm confirmar nossa hipótese de que esse professor teve uma formação centralizada na abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, portanto, tem uma prática pedagógica direcionada por uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LI, com tendência à desestabilização causada pelo novo que surge. Ao fazer uso do advérbio de relatividade *“ainda”*, produz efeitos de sentido de esperança, mesmo que inconsciente, de deixar de ser um professor tradicional para ser mais moderno. Esse desejo vem à baila, ao fazer uso do item lexical *“letramento”*, que remete ao discurso dos cursos de formação continuada, significando a capacidade a ser desenvolvida no aluno não só de ler e escrever, mas também, de interpretar textos em seus mais diversos gêneros.



O desejo inconsciente de ser professor moderno é representado pela materialidade linguística *“tudo isso”*, produzindo um retorno ao seu dizer mencionado anteriormente e resumindo o foco dado ao trabalho sob orientação da nova Proposta, ou seja, *“o letramento”*, *“a comunicação”* e *“o visual”*. O uso do pronome indefinido *“tudo”* e do pronome demonstrativo *“isso”* são retomadas, construindo sentidos de totalidade ao seu dito e que revelam a identidade do sujeito desejante, singular, mas não totalmente assujeitado a esse *“tudo”* que o novo material apresenta. Apesar de não aceitar o discurso da nova Proposta, de relutar para se manter inatingível, o seu dizer é constituído por ele, denunciando a sua própria natureza cindida e heterogênea.

O recorte discursivo do sujeito/professor C1 é deflagrador de sua subjetividade: *“A teoria deu até pros alunos entenderem alguma coisa”*. Na concepção desse sujeito, o item lexical *“teoria”* toma outro sentido diferente dos sujeitos/professores A e B, apontando irregularidades entre seus dizeres, talvez de conteúdo trabalhado em sala de aula, uma vez que *“deu até pros alunos entenderem alguma coisa”*. Ao fazer uso do verbo *“dar”* vem à tona a ação de doar, de ofertar que tem uma imagem positiva, pois quem doa ocupa uma posição superior numa hierarquia e, inconscientemente, no seu dizer, quem ocupa esse lugar é a *“teoria”*, que praticou a ação de presentear os alunos com o entendimento, o conhecimento, causando espanto ao professor, ultrapassando suas expectativas, sentido este que vem à baila pelo uso da preposição *“até”*. Esse efeito de sentido ainda é ratificado pelo uso do pronome indefinido *“alguma”*, que possui valor positivo. Apesar das dificuldades encontradas pelo professor em trabalhar com esse material os *“alunos entenderem alguma coisa”*, houve aprendizagem.

O sujeito/professor concede certa valorização ao fato dos alunos *“entenderem alguma coisa”*, mas estabelece linhas de demarcação: *“só que na hora da prática não houve tempo suficiente”*, restringindo o conhecimento adquirido pelo aluno por meio da nova maneira de ensinar. Assim, inconscientemente, o sujeito resvala sentidos do velho impregnados no seu fazer pedagógico. Pois, só foi possível entender *“alguma coisa”* da parte teórica, que na visão do professor, são os conteúdos e *“na hora”* de criar *“espaço para a construção do significado enquanto modos de produção de conhecimento circunscritos histórica e socialmente”* (CORACINI, 2002, p. 47) *“não houve tempo”*. Por mais que ele negue esse novo fazer, o discurso da nova Proposta vem à tona no seu dizer, uma vez que a *“teoria”* representa o



“saber” e a “prática” representa o “fazer”, considerados os princípios básicos da nova Proposta Curricular de LI, dentro da “orientação baseada no letramento [...] em múltiplas linguagens e gêneros discursivos” (BRASIL, 2008, p. 42). Assim, o sujeito/professor tem sua identidade em conflito, em mutação, em um estado camaleônico de si próprio mostrada via linguagem.

6. Considerações finais

Este trabalho pretendeu analisar os dizeres de professores temporários do estado de São Paulo sobre a sua prática em sala de aula sob a orientação teórico-metodológica da nova Proposta Curricular de língua inglesa, tendo como suporte o documento teórico intitulado: *Proposta Curricular LEM – Inglês* e o material de apoio pedagógico: o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, sendo um de seus princípios norteadores o saber e o fazer em múltiplas linguagens e gêneros textuais.

Seus dizeres são denunciadores de uma prática centrada na abordagem tradicional, pois ele traz consigo a crença de que por meio da gramática e da tradução, o professor consegue ensinar, revelando sua formação acadêmica alicerçada, também, na forma tradicional e que esta os constituíram enquanto alunos. Para os sujeitos A e B, apontando regularidades em seus dizeres, a parte teórica e, portanto, faltosa é a gramática que não está de forma explícita no novo material, como eles estavam acostumados a trabalhar. No entanto, sua prática pedagógica se desestabiliza pela mudança que ele está passando no momento histórico-social em que vive, corroborando a nossa hipótese de que eles, apesar de ter uma prática pedagógica direcionada por uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LI, esta se desestabiliza diante do novo que surge.

A irregularidade é notada no dizer do sujeito C em relação aos sujeitos A e B. A teoria, a que o sujeito C se refere, emerge efeitos de sentido diferenciados. Se para A e B é o demarcador dos itens gramaticais, para C é o novo que vem à tona, isto é, a nova maneira de se trabalhar veiculada no material pedagógico.



É pertinente salientar que, nos recortes discursivos, há regularidades nos dizeres dos sujeitos, bem como, há conflito e contradição no mesmo dizer de um sujeito. O ponto comum entre eles é o conflito instaurado entre a prática pedagógica já interiorizada por eles e a nova abordagem estabelecida pela nova Proposta. Por mais que o sujeito/professor a negue é traído pela linguagem e, a voz do novo erige em seu discurso, atestando a sua característica, intrinsecamente heterogênea e sua identidade multifacetada, constituída entre o velho e o novo.

Referências

ALTHUSSER, L. *Freud e Lacan. Marx e Freud: introdução crítica-histórica*. Trad. Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, 1990, p. 25-42.

_____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. Bethania S. C. Mariani [ET AL]. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 257-281.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.

CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitaria, 2003.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.



FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Pucinelli Orlandi - 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990.

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

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Trad: de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 07-72.