

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA

REPRESENTATIONS OF SÃO PAULO STATE'S TEMPORARY ENGLISH TEACHERS ABOUT THE NEW ENGLISH LANGUAGE CURRICULAR PROPOSAL

Silvelena Cosmo Dias
Mestre em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(diacosmo@yahoo.com.br)

RESUMO: Esta pesquisa configura-se a partir do acontecimento, conforme discutido por (Pêuchex, 2002), ou seja, do processo de implementação da nova Proposta Curricular de língua inglesa, sustentada na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso. Temos como objetivo interpretar as representações que os professores de língua inglesa fazem de seu fazer pedagógico direcionado pelo “novo” aporte teórico. Para a constituição do *corpus*, entrevistamos três professores, no final do ano letivo de 2009. Os dados apontam regularidades, ao expressar a dificuldade em trabalhar com o novo. Os professores sentem-se deslocados e tem necessidade de dedicar-se à pesquisa em decorrência da exigência de uma postura pedagógica diferenciada da usual, ou seja, da tradicional. O novo demanda mudança e gera desconforto e, esse processo se dá por meios conflituosos e de luta, em vista das representações que circulam no seu imaginário.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Proposta Curricular de Inglês; Professor temporário

ABSTRACT: This research sets out from the event, as discussed by (PÊCHEUX, 2002), that is, from the process of implementation of the new English language curricular proposal, sustained in the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis. We aim at interpreting the representations that the English teachers have concerning their teaching directed by the "new" theoretical approach. In order to constitute the *corpus*, we interviewed three teachers at the end of 2009 school year. The data show regularities, expressing the difficulty in working with the new. The teachers feel displaced and have the necessity to devote to research due to the requirement of a pedagogical stance different from the usual, that is, the traditional one. The new requires changes and it generates discomfort and this process takes place by means of conflict and struggle, in view of the representations that circulate on its imaginary.

Keywords: Discourse Analysis; English Curricular Proposal; Temporary teacher

A nova proposta curricular: o acontecimento discursivo

Esta pesquisa suscitou-se em razão do acontecimento (Pêcheux, 2002), 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 início do ano letivo de 2008, foi distribuído em todas as escolas

públicas e a todos os alunos o **Jornal do Aluno**, contendo as atividades práticas correspondentes às disciplinas e séries a serem desenvolvidas nos primeiros 40 (quarenta) dias letivos do ano. As orientações teóricas e metodológicas e as atividades a serem trabalhadas com os alunos faziam parte da **Revista do Professor**, distribuída a eles. Logo em seguida, foi enviado ao professor o **Caderno do Professor** com todas as atividades a serem realizadas pelos alunos, além das orientações metodológicas.

No ano de 2009, a nova Proposta Curricular passou a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, após reformulações, considerando as sugestões de professores e gestores. A nova Proposta Curricular tem amparo legal na Resolução SE-76, de 7/11/2008 e a construção do Novo Currículo, considerado como “a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (BRASIL, 2008, p. 13), assegura atender ao padrão de qualidade de ensino para todos previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei nº 9.394/96.

O material teórico intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo LEM – Inglês” 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,” o tempo previsto para a realização das atividades, competências e habilidades a serem desenvolvidas, as estratégias, recursos, avaliação, “projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares” (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, com a “oferta de francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e de italiano, em caráter facultativo” (p. 41). 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).

Além do suporte teórico e do **Caderno do Professor**, no ano de 2009, os alunos receberam o material chamado **Caderno do Aluno**, contendo as situações de aprendizagem, os conteúdos temáticos, espaço para realização das atividades, espaço para escreverem o que aprenderam e espaço para produção escrita. As seções chamadas: *Learn to Learn* apresenta estratégias de aprendizagem em LI; *Vocabulary Log*, o aluno escolhe e escreve duas palavras ou expressões das situações de aprendizagem que ele aprendeu; *Learn More* apresenta nomes de músicas, *sites* e filmes relacionados às situações de aprendizagem para o aluno continuar aprendendo em casa e sozinho; *Instant Language* apresenta conteúdos linguísticos sistematizados em tabelas.

Assim, esta pesquisa configura-se a partir desse acontecimento, conforme discutido por (PÊCHEUX, 2002), e temos como objetivo interpretar o processo identitário do professor temporário de língua inglesa, nesse momento histórico-educacional; identificar, por meio das marcas linguísticas, os possíveis efeitos de sentidos, os discursos vários, o interdiscurso e a(s) heterogeneidade(s) que constituem o dizer do sujeito/professor e; interpretar as representações que eles fazem de seu fazer pedagógico direcionado pelo “novo” aporte teórico.

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, trazemos para o centro das discussões as perguntas que nortearam a trajetória analítica deste trabalho: que sentimentos vieram à tona no ano de 2008, ano em que a Instituição Oficial de Ensino disponibilizou o material didático apenas para o professor? Qual a opinião do professor em relação ao seu trabalho no ano de 2009, o primeiro ano que a rede pública disponibilizou o material didático ao aluno?

Para tanto, a constituição do *cópus* se deu por meio de questionário e entrevistas com três professores em duas escolas da rede pública, consideradas, respectivamente, de pequeno e médio portes, situadas no interior do estado de São Paulo, pertencentes à mesma Diretoria Regional de Ensino, no final do ano letivo de 2009, considerado 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**.

Acontecimento inscrito: constituindo identidades

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 é considerado 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 a 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. Esse deslocamento teórico-metodológico mostra o avanço dos estudos do filósofo caminhando rumo ao que, segundo Coracini (2007, p. 39), “poderia chamar de desconstrução do edifício lógico da análise de discurso até aquele momento”. 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”. O sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um.

Dessa forma, cabe salientar que linguagem, discurso e sujeito são constituídos pela falta, pela incompletude, pelo equívoco, pela e na contradição. A descoberta do inconsciente por Freud¹ 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 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

¹ 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).

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. Já a heterogeneidade constitutiva, na visão de Authier-Revuz, remete a uma:

[...] heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que se constitui, aquela do outro do discurso – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente – se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um - sujeito, discurso – se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

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. Ele 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 (Pêchux, 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.

Mesmo diante de tanta heterogeneidade, característica básica da constituição de sujeitos e discurso, portanto, da linguagem, mesmo no processo de movência contínuo de sentidos determinados pelo processo histórico-social, as pessoas se entendem, se interpretam, aprendem e ensinam e mantêm a ilusão de unicidade. É na repetição e na circulação do que está na memória discursiva, condição do interdiscurso, isto é, nos já ditos por outros, na ruptura, no lapso, no equívoco, na falha e no mesmo, ou seja, no velho que surge o outro, ou melhor, o novo, a exemplo, a nova Proposta Curricular LEM – Inglês.

Nesse contexto histórico-educacional, nessa movência de sentidos, surgem identidades estáveis que ao mesmo tempo em que elas se reafirmam, se deslocam e se reconstróem. A identidade e a subjetividade se relacionam, uma vez que a identidade nos fala a respeito de quem somos cultural e socialmente. Já a subjetividade nos transporta para o mundo interior constituído de sensações, emoções e dos mais profundos pensamentos e sentimentos. Segundo Woodward (2000, p. 55), a “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientemente que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’”. Os sujeitos estão “sujeitados ao discurso” e ao se posicionar no discurso constituem a si próprios e suas identidades, mesmo que contraditórias.

Nesse aspecto, Woodward (2000, p. 62) ressalta que o inconsciente “tem uma energia independente e segue uma lógica própria” e a autora enfatiza que, “como argumenta Lacan (1977), ele é estruturado como uma linguagem”, sendo que o simbólico e linguagem são constitutivos da identidade. Segundo Serrani-Infante (1998, p. 255), a identificação simbólica tem como seus componentes “o significante e o sujeito do inconsciente, do interdiscurso [...]. Não se trata do eu-falante, mas do sujeito-efeito da linguagem, que resulta das relações entre um significante e uma série de significantes”. A identificação simbólica, a partir da releitura de Lacan,

“designa a produção do sujeito inconsciente” e “é apreendida no traço que unifica o conjunto dos significantes de uma história que inclui relações sociais” (p. 255).

Morales (2008, p. 35) cita que para Lacan, “o processo de constituição do sujeito está vinculado a três registros – imaginário, simbólico e real”. Considerando que na AD o sujeito só se constitui via linguagem, todo discurso é imaginário, isto é, a imagem que o sujeito faz ao dizer, ao nomear as coisas e essas estão na ordem do simbólico. Já o real, para a teoria lacaniana, está na ordem do impossível, do irrepresentável, do que não pode ser simbolizado. “Para que se possa dizer que há real, é preciso fazer intervir o simbólico. [...] o simbólico é condição para dizer tanto que há real, quanto que o imaginário é o que estabelece tal relação” (MORALES, 2008, p. 45).

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 totalidade, em uma completude ilusória, simbólica e imaginária na ordem da subjetividade e do inconsciente.

Os dizeres dos professores foram agrupados em subseções, seguindo as temáticas abordadas nas perguntas. 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 a análise, neste trabalho.

Dessa maneira, olhares interpretativos são lançados sobre os recortes discursivos dos três participantes da entrevista. A análise é feita no campo intradiscursivo (materialidade linguística), observando os efeitos de sentidos que remetem ao interdiscurso (memória discursiva). É nesse ponto que o analista procede à interpretação, “e é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 2002, p. 54).

Análise dos enunciados

Instados a falar sobre seu trabalho pedagógico referente ao primeiro ano da implementação da nova Proposta Curricular em 2008, os professores revelam sentimentos de perplexidade diante do novo.

RD-A1 – Bom em 2008 eu trabalhava em São Paulo então tive muita dificuldade em adequar o material...

RD-B1 – Um pouco perdida porque só o professor tinha o material o aluno não... foi difícil...

RD-C1 – Eu senti a necessidade de pesquisar mais sobre mundo... os acontecimentos do mundo porque o assunto os assuntos são relacionados sobre pessoas mas em relação ao mundo de uma maneira global... universal...

A interrupção, no dizer do sujeito/professor A1, deixa entrever feixes de sentidos de algo que não pode ser dito, mas também deixa vazar possibilidades de sentidos. Em: “tive muita dificuldade em adequar o material...” cria a expectativa de que esse material pode ser inadequado à clientela para qual esse professor lecionava, uma vez que o verbo “adequar” significa “tornar próprio, conveniente; adaptar” (FERREIRA, 2000, p. 16), exige que algo seja ajustado ao outro, e é esse outro que ele silencia no seu dizer, pois pode produzir sentidos indesejáveis. O que coabita o imaginário desse sujeito/professor é de que ele ocupa um lugar que não lhe permite fazer nenhum tipo de julgamento ao material elaborado por uma equipe técnica, que representa um saber que concede poder para elaborar um material a ser utilizado em todas as escolas oficiais do referido estado. Assim, o silenciar no dizer do sujeito/professor pode significar, uma vez que “o silêncio significa de múltiplas maneiras [...] o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade etc” (ORLANDI, 2007, p. 42).

O sujeito/professor B1 relata sua dificuldade no exercício de sua profissão em trabalhar com o material que foi disponibilizado apenas para o professor, o aluno não teve acesso a ele. Então, o professor enfrentou problemas para reproduzir esse material. Ao enunciar que se sentiu “um pouco perdida porque só o professor tinha o material o aluno não... foi difícil” efeitos de sentidos negativos entevem, pelo uso do adjetivo “perdido”, expondo sentimentos que foram destruídos e, portanto, irrecuperáveis, ecoando o discurso da descrença, como se ele, enquanto

profissional tivesse deixado de existir, tendo sua ação pedagógica imobilizada. Pela impossibilidade de tomada de ação representada na sua discursividade, o sujeito/professor revela uma identidade articulada com a falta, que de tanta falta sente-se perdido.

No recorte discursivo do sujeito/professor C1, discursos da pós-modernidade e da globalização são clamados, coabitando no seu imaginário a necessidade de se atualizar em “eu senti a necessidade de pesquisar mais sobre mundo... os acontecimentos do mundo”. Para ele trabalhar com esse novo material, considerando que o ritmo de trabalho anterior não cobrava uma postura mais “atualizada”, faz-se necessário mais leituras, conhecimento gerais sobre a atualidade, o que o leva a “pesquisar mais sobre mundo”, aflorando o discurso da insatisfação, o seu desejo de totalidade, de completude por viver sempre na falta, impulsiona-o a buscar sempre “mais”. Assim, o sujeito/professor expõe o processo contínuo de formação e transformação de sua identidade, marcando a “desestabilização da identidade”, a incomodação causada pelo novo (BERTOLDO, 2003, p. 95).

O professor marca, em seu dizer, uma postura diferenciada daquela já demonstrada por ele, ou seja, uma postura tradicional, que agora assume uma forma inovadora, corroborando a nossa hipótese, mais atualizada, de acordo com as exigências de uma sociedade capitalista que não delimita fronteiras, impondo uma visão global. Dessa maneira, o professor não pode ficar do lado de fora, ele precisa de se inteirar dos “assuntos” que estão “relacionados sobre pessoas mas em relação ao mundo de uma maneira global... universal”. Os itens lexicais “mundo”, “global” e “universal” ativam na nossa memória discursiva o discurso da globalização, jorrando efeitos de sentido de comunidades locais, tornando-se globais e vice-versa, assuntos temáticos de interesse global, ainda, sentidos de que não há mais distância, nem mais separação e diferença, como se fosse possível a união total, a homogeneidade. Vale salientar que o professor, ao marcar seu dizer constituído por vozes imbricadas, escancara a heterogeneidade constitutiva tanto do sujeito quanto do discurso.

No ano de 2009, o aluno recebeu o material apostilado do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor; instados a falar sobre esse momento marcante na sua

vida profissional, os professores B e C relatam desestabilidade no seu fazer pedagógico.

RD-A2 – Agora na verdade... agora que eles tiveram o Caderno foi mais fácil...

RD-B2 – Tem seu lado positivo mas também tem seu lado negativo... o lado positivo é que é assim pra nós professores claro que ficou mais fácil as atividades estão todas ali... o aluno está visualizando... então o Inglês é mais imagem ele gosta de ver imagem e o lado negativo é que tem alguns alunos que ofendem ou não dão valor não estão nem aí... é aquele problema de sempre né... não estão nem aí e também não estão nem aí com o material... há o desinteresse mesmo tendo um material tão rico em mãos... esse é o problema do aluno no Estado... eles não conseguem... eles não conseguem enxergar a importância...

RD-C2 – Dificultou um pouco porque o conteúdo é um pouco extenso e o tempo não foi assim... eles até pesquisaram mas nem todos os conteúdos deu pra colocar em prática... muito conteúdo...

No recorte discursivo do sujeito/professor A2, a imagem de que o trabalho do professor deixa de ser árduo e é suavizado pelo uso do material que o aluno passa a ter acesso é instaurada: “Agora na verdade... agora que eles tiveram o Caderno foi mais fácil”. O uso do advérbio “agora” assume uma temporalidade de um momento histórico na vida do professor e, esse sentido é reafirmado pelo uso da expressão adverbial “na verdade”, dado como veredicto e inquestionável, legitimando o seu dizer. O “Caderno” do aluno representa, para o professor, o lugar do gozo, o êxtase, o desejo alcançado, a completude, pois, com ele, o seu trabalho ficou “mais fácil”. É a plenitude de sua vida profissional, é o ser professor realizado no seu fazer.

Entre o desejo da plenitude alcançado e o equívoco da linguagem, sentidos binários se misturam no dizer do sujeito/professor B2 e denunciam sua constituição heterogênea, ao comparar seu fazer em sala de aula no ano da realização da entrevista (2009) com o ano anterior. Trabalhar com esse material “tem seu lado positivo... mas também tem seu lado negativo”. É o gozo interrompido, é o quase atingido e, assim, o professor sofre frustração e a denuncia. Como “lado positivo”, o sujeito/professor declara ser, não só para ele, mas “pra nós professores claro que ficou mais fácil as atividades estão todas ali”. Ele convalida o seu dizer ao incluir o outro “nós”, produzindo feixes de sentido de proximidade, pois, ficou mais fácil não só para ele, mas também para os demais professores. O sujeito/professor clama para seu dizer, também, a voz do aluno: “o aluno está visualizando... então o Inglês é mais imagem ele gosta de ver imagem”, enunciando a sua satisfação em ter

em mãos o novo material, que traz imagens de pessoas famosas e lugares desconhecidos. Não ter apenas o giz e o apagador como recurso em sala de aula e poder contar com o recurso visual disponibilizado pelos chamados **Caderno do Aluno** significa uma mudança positiva no ensino oficial que é reconhecido, nesse dizer do sujeito/professor, pelos professores e alunos em geral.

Esse dizer é contradito pelo sujeito/professor, ao expor o outro lado da situação, o negativo: “é aquele problema de sempre né... não estão nem aí e também não estão nem aí com o material... há o desinteresse mesmo tendo um material tão rico em mãos”. Dessa maneira, é ativado na nossa memória discursiva, via interdiscurso, o estado atual em que se encontra a Educação no nosso país, ou seja, o fracasso educacional na rede pública, fazendo ressoar o discurso da descrença, do desinteresse do aluno. A ilusão da completude é desmantelada pelo **status quo** do sistema educacional como um todo, ao fazer uso do advérbio “sempre”, produzindo efeitos de sentido de durabilidade, de conformidade com aquilo que parece imutável: “o desinteresse” que insiste, persiste e prevalece, como se já fizesse parte de sua própria natureza, de sua própria constituição, sempre em desprestígio, sofrendo desvalorização, mesmo com a utilização de um “material tão rico”. O uso do qualificativo deixa à mostra que o professor se identifica com o material, valoriza-o. Por outro lado, o “aluno no Estado... eles não conseguem... eles não conseguem enxergar a importância”. Na ânsia de atingir a completude por meio da mudança, do novo, o velho não cede lugar, não se apaga, não deixa de existir, está sempre lá incomodando. A incompletude do sujeito e a eterna busca pela sua inteireza, pela sua satisfação profissional revelam a identidade multifacetada do sujeito/professor de LI, nesse recorte discursivo.

Uma visão diferenciada vem à tona no dizer do sujeito/professor C2, ao enunciar que: “dificultou um pouco porque o conteúdo é um pouco extenso e o tempo não foi assim... muito conteúdo”. A dificuldade sentida pelo professor é explicada em razão do “conteúdo” ser “muito” e “extenso” e, em contrapartida o “tempo” não favoreceu. O uso dos advérbios de intensidade, aparentemente, dicotômicos “pouco” e “muito” tomam outra dimensão. Ao enunciar que “dificultou um pouco”, produz efeitos de sentido oposto à materialidade linguística exposta. Assim, seu dizer aponta para “o equívoco”, uma vez que “já é fato discursivo, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco” (ORLANDI,

2001, p. 102-103). Sentimento de pertença ao mundo agitado, onde as pessoas vivem com a sensação de que o tempo diminuiu, portanto, não há mais tempo para realizar seus afazeres, vem à baila na materialidade linguística: “o tempo não foi assim”, remetendo-nos ao discurso da pós-modernidade, pois há predomínio desse estilo de vida de que tudo é tão corrido, não há tempo para fazer o necessário.

O sujeito/professor demarca seu anseio pela completude, ao dizer que: “eles até pesquisaram mas nem todos os conteúdos deu pra colocar em prática”, apontando para a necessidade que o sujeito tem de controlar não só a si próprio, mas também de controlar a “todos”. O uso do pronome pessoal “eles” remete aos alunos que fazem uso de uma estratégia de aprendizagem que está impregnada no discurso pedagógico moderno, em que o aluno deve construir seu conhecimento por meio da pesquisa e, esta deve ser exposta para os demais alunos da sala e professor. Considerando o tempo como seu maior adversário, não foi possível “colocar em prática” a pesquisa realizada pelos alunos sobre o conteúdo trabalhado em sala a fim de efetivar a aprendizagem.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo analisar e interpretar o processo identitário do professor temporário de língua inglesa nesse momento histórico-educacional em que ele tem seu fazer pedagógico direcionado por um novo documento oficial, visando estabelecer mudanças em sua prática na sala de aula.

Os professores de LI, ao falar sobre seu trabalho pedagógico de 2008, referente ao primeiro ano da implementação da nova Proposta Curricular, revelam certa insegurança. É pertinente salientar que, nos seus dizeres, de modo geral, aparecem regularidades, ao expressar a dificuldade em trabalhar com o novo. Ainda, é possível afirmar que os professores se sentem deslocados, silenciados; porém, irrompe a necessidade de ampliar seus conhecimentos, de dedicar-se à pesquisa em decorrência de uma postura pedagógica diferenciada da usual, ou seja, da tradicional. O novo demanda mudança e mudança assusta, desestabiliza, gera desconforto e, assim, o sujeito/professor, ao mesmo tempo em que se esvazia se identifica, pois “*os traços daquilo que o determina*, são reinscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 163).

Ao falar sobre o seu trabalho no ano em que o aluno recebe o material apostilado, pela primeira vez no estado de São Paulo, sentidos contraditórios são revelados em seus dizeres. Ao falar de seu fazer pedagógico, é de si que o professor fala e possibilita várias maneiras de mostrar a identidade de professor de LI, de afirmá-la, de mantê-la à distância, camuflá-la, venerá-la, reconstruí-la, recriá-la. Esse processo não se dá por estabilidade, mas por meios conflituosos de embate, de luta, em vista das representações que circulam no imaginário do professor acerca do que é ser professor em tempos de mudança. Considerando que o sujeito é constituído pela ideologia e pelo inconsciente, portanto, não controla os efeitos de sentido que o seu dizer possa produzir, os sujeitos/professores anseiam o domínio da situação, acreditam, ilusoriamente, na concretização de seu desejo e, representações dicotômicas são acionadas em seus dizeres sobre seu fazer pedagógico orientado pela nova Proposta, que “dificultou” e, ao mesmo tempo, tornou-se “mais fácil”, porém, o velho irrompe no novo, deixam suas marcas que não podem ser apagadas.

Por meio de seus dizeres, podemos lançar gestos interpretativos de sua atuação em sala de aula estabelecida por uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LI e, corroborando a nossa hipótese, desestabilizada pelo novo que invade a sua maneira de seu fazer pedagógico.

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 Linguísticos**, Campinas, n. 19, 1990, p. 25-42.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 83-118.

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.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MORALES, B. S. V. Sujeito; imaginário e real. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 34-46.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pucinielli Orlandi. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

SERRANI-INFANTI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231- 264.

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.