



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**SILVELENA COSMO DIAS**

**DISCURSO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A  
NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIDADE E  
ACONTECIMENTO**

**TRÊS LAGOAS - MS**

**2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**DISCURSO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A  
NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIDADE E  
ACONTECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: *Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento*

TRÊS LAGOAS – MS

DEZEMBRO/2010

**SILVELENA COSMO DIAS**

**DISCURSO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA SOBRE A  
NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIDADE E  
ACONTECIMENTO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento  
(UFMS/CPTL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maralice de Souza Neves (UFMG)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS/CPTL)

Três Lagoas, Dezembro de 2010

Dedico este trabalho a Deus, à minha mãe Maria Aparecida Cosmo Dias (*in memoriam*) e ao meu pai Francisco de Oliveira Dias.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pela dedicação, profissionalismo e seriedade durante o acompanhamento de toda a realização deste trabalho. Agradeço, principalmente, pela confiança que depositou em mim.

Em especial, agradeço aos Professores e Doutores Vânia Maria Lescano Guerra e Edson Rosa Francisco de Souza pelas valiosas orientações durante o Exame de Qualificação. Também, agradeço as pontuais contribuições da banca de defesa, em particular, à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maralice de Souza Neves, da Universidade Federal de Minas Gerais, que não mediu esforços para vir de tão longe.

Agradeço a todos os professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, em especial, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, em particular, aos professores coordenadores da Seção de Pós-Graduação, Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kelcilene Grácia Rodrigues e agradeço a colaboração do secretário da Pós-Graduação, nos meus momentos desatentos, Claudionor Messias da Silva.

Não poderia deixar de agradecer imensamente os professores pesquisados, que sem a boa vontade e disposição de participar desta pesquisa seria impossível a realização da mesma.

Agradeço aos meus amigos, colegas de trabalho e companheiros da jornada das aulas do mestrado e das viagens a congressos.

Agradeço a todos os meus familiares pela grande compreensão da minha ausência constante na vida deles, em especial, à Dona Ana e à minha sobrinha, Maria Olívia Marin Dias, de apenas um ano e sete meses.

E, sobretudo, agradeço a Deus, pela vida e pela concretização desse sonho.

Muito Obrigada!

God bless we all!

XIII

Renova-te.

Renasce em ti mesmo.

Multiplica os teus olhos, para verem mais.

Multiplica os teus braços para semeares tudo.

Destrói os teus olhos que tiverem visto.

Cria outros, para as visões novas.

Destrói os braços que tiverem semeado,

Para se esquecerem de colher.

Sê sempre o mesmo.

Sempre outro.

Mas sempre alto.

Sempre longe.

E dentro de tudo.

(Cecília Meireles)

DIAS, Silvelena Cosmo. *Discurso de professores temporários de língua inglesa sobre a nova proposta curricular do estado de São Paulo: identidade e acontecimento*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010. 170 f. (Dissertação de Mestrado).

## 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. Para tanto, 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 de corrente francesa amparada na teoria da representação de Pêcheux (1988, 1990, 2002), no conceito de Identidade de Coracini (2003a, 2007) e para as questões de saber e poder, recorremos aos pressupostos do filósofo Foucault (1999). Abordamos então a identidade, considerando que ela está sempre em processo de transformação, ao mesmo tempo em que é construída, pode também ser reconstruída, portanto, torna-se difícil identificá-la. Dessa maneira, o termo identidade é visto no sentido de processo identificatório (CORACINI, 2003a). Para a constituição do corpus, foram aplicados questionário e entrevistas com três professores temporários 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. Partimos do pressuposto teórico de que esse sujeito/professor tem sua identidade em processo constante de constituição influenciada pelo momento histórico-educacional vivenciado por ele. Assim, para a análise, trouxemos para o centro das discussões as perguntas que nortearam a trajetória analítica deste trabalho: quais representações esses professores fazem de si e da língua inglesa? Das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular e ainda, quais fazem da prova de classificação de professores temporários da rede do Estado de São Paulo? Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta alguns conceitos básicos da Análise do Discurso, utilizados na análise. Faz-se presente, no segundo capítulo, além dos procedimentos metodológicos, as condições de produção em que os dizeres dos professores foram proferidos. O terceiro capítulo apresenta a análise, a discussão e interpretação dos diferentes discursos dos professores, seguido das considerações finais. Logo, no desvelar dos seus dizeres, observamos que o sujeito/professor de LI se constitui em múltiplas vozes híbridas, sua identidade é complexa. Seus dizeres são reveladores da constituição identitária do professor de Língua Inglesa em um estado contínuo de movência, marcando a heterogeneidade constitutiva do sujeito na (pós-)modernidade.

**Palavras-chave:** Análise do discurso; identidade; representações; professor temporário de Língua Inglesa; proposta curricular.

DIAS, Silvelena Cosmo. *Discourse of temporary English Language teachers about the new curricular proposal of São Paulo state: identity and event*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010. 170 f. (Dissertação de Mestrado).

## ABSTRACT

This study aims at analyzing the utterances of temporary English Language teachers of Basic Education about the implementation process of new Curricular Proposal for Modern Foreign Language – English by the Department of Education of São Paulo State. In order to do so, it's necessary to track down the threads which weave the teacher/subject's discourse and investigate the representations that circulate in their imaginaries in the moment they are evaluated by the government, establishing possible relations with the identity construction process. The current research is based on the interface of the French Theory of Discourse Analysis sustained by Pêcheux's (1988, 1990, 2002) representation theory, by the concept of identity according to Coracini (2003a, 2007) and to the issues of knowledge and power, we Draw on the philosopher Foucault's (1999) presuppositions. The concept of identity is considered to be an ongoing process, the same time that it is constructed, it can be reconstructed, and therefore it is difficult to identify it. In this way, the term identity is seen in the sense of process of identification (CORACINI, 2003a). We gathered our corpus by the answers of a questioner and a recorded interview with three temporary English Language teachers of two public schools located in the inland of São Paulo State, in the end of 2009 year. We presumed that the teacher/subject has their identity based on an ongoing constitution process influenced by the historical-educational moment that it is lived by them. Thus, to the analysis, we discussed the inquiries: what representations do the teachers have about themselves and about the English Language, about the Governmental Politics, about the new Curricular Proposal? And what representations do the teachers have about classified test of temporary teachers of public school of São Paulo State? This research is organized in three chapters. The first one presents some basic concepts of Discourse Analysis that we used in the analysis. The second chapter presents the methodological procedures, conditions of production in which the teachers' utterances were produced. The third one shows the analysis, the discussion and the interpretation about the teachers' different discourses, followed by the final considerations. Soon, the utterances were revealed and we observed that the English Language teacher/subject constitutes themselves by hybrid multiple voices, their identity is complex. Their utterances reveal the English Language teachers' identity constitution in a continuous state of movement, signing the constitutive heterogeneity of the subject in the (post-) modernity.

**Keywords:** Discourse Analysis; identity; representations; temporary English Language teacher; curricular proposal.

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	11
I NOS TRILHOS DA TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	18
1.1 Considerações acerca de língua, de linguística e da Análise do Discurso .....	18
1.2 Da constituição do discurso, do sujeito e seus esquecimentos .....	19
1.3 Percorso histórico sobre a identidade e representação .....	22
1.4 Formações ideológica, discursiva e imaginária .....	28
1.5 Heterogeneidades: memórias dos já-ditos .....	33
1.6 As relações entre saber e poder.....	37
II CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A TEMPORALIDADE DO ACASO .....	44
2.1 A constituição do cópup .....	44
2.2 A construção identitária dos professores.....	47
2.3 A Linguística Aplicada e os métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ..	50
2.4 Um breve histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa (PCN – LEM – LI).....	55
2.5 A globalização e a nova Proposta Curricular – Língua Estrangeira Moderna – Inglês ....	59
2.6 A prova de classificação de professores temporários da rede estadual de São Paulo.....	63
III REPRESENTAÇÕES: O QUE INSTAURA NO DIZER DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA .....	66
3.1 Representações dos professores de LI: constituindo identidades .....	66
3.1.1 Representações dos professores acerca de si .....	67
3.1.2 A língua inglesa: entrecruzamento de identidades e representações .....	74
3.1.3 A valorização profissional do professor: representações construindo identidades.....	78
3.2 Representações acerca das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular: a imbricação do velho no novo.....	84
3.2.1 Representações dos professores sobre o seu fazer pedagógico .....	85
3.2.2 Os domínios do velho no novo: representações da fase de transição .....	89
3.2.3 Representações dos professores sobre a base teórica da nova Proposta .....	94

3.3 A prova de classificação de professores temporários da rede pública do Estado de São Paulo: construindo representações e identidades.....	110
3.3.1 A avaliação: metáfora do espelho ou uma luz na escuridão? .....	111
3.3.2 A instituição governamental e a prova como critério para atribuição de aulas: a justiceira .....	121
3.3.3 O julgamento do desempenho na prova .....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	140
ANEXOS .....	146
MEMORIAL DESCRITIVO .....	146
QUESTIONÁRIO.....	154
A – Perfil dos Entrevistados .....	154
ENTREVISTA – A importância da Língua Inglesa .....	156
B - Representação que o Professor de LI faz de si e da Língua Inglesa .....	156
ENTREVISTA – Proposta Curricular .....	159
C – Representação que o Professor faz das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular .....	159
ENTREVISTA – Prova de Classificação.....	166
D – Representação do Professor de LI sobre a Prova de Classificação de Professores Temporários da Rede do Estado de São Paulo .....	166

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

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 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. Além disso, supomos que esses professores em razão de trabalharem em várias escolas, na condição de “temporários”, e terem uma carga excessiva de aulas, são sujeitos da “falta” de tempo para se dedicar ao estudo, à pesquisa e desalojados de seu lugar em razão da prova de classificação. Tais similaridades podem apontar para algumas regularidades ou irregularidades em seus dizeres.

Tendo em vista que temos como objetivo interpretar os traços identitários constitutivos do sujeito/ professor – contratado temporariamente para ministrar aulas de LI – pretendemos assim: i) identificar e interpretar as representações que circulam no imaginário do sujeito/professor no momento de sua vida profissional, a fim de estabelecer possíveis relações com o processo de constituição identitária; ii) interpretar as representações dos professores sobre si, sobre a língua inglesa, sobre as políticas governamentais, sobre a nova Proposta Curricular e sobre a prova de classificação; e, iii) discutir os momentos identitários no processo de constituição da identidade do sujeito/professor.

Em função desses objetivos, trazemos para o centro das discussões as perguntas que nortearam a trajetória analítica deste trabalho: que representações esses professores fazem de si e da LI? Das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular? Quais representações eles fazem da prova de classificação de professores temporários da rede do Estado de São Paulo?

Esta pesquisa sustenta-se no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de corrente francesa (PÊCHEUX, 1988, 1990, 2002), tendo como foco discutir o conceito de Identidade a partir de Hall (2006) e Coracini (2003a, 2007), considerando que essas identidades estão sempre em processo de transformação, ao mesmo tempo em que elas são construídas, podem também ser reconstruídas, portanto, torna-se difícil identificá-las. Dessa maneira, o termo identidade é visto no sentido de processo identificatório que, segundo

Coracini (2003a, p. 198), é um “processo complexo e heterogêneo, do qual só é possível capturar momentos de identificação”. E mais adiante, a autora afirma que “apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (p. 243).

Para situar este trabalho em seu estado da arte, elencamos alguns trabalhos realizados pela equipe da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), com destaque aos da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Rodrigues Faria Coracini, na área da Linguística Aplicada. Vale citar a pesquisa de doutorado, realizada por Eliane Righi de Andrade, em 2008, *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa*, que teve como objetivo identificar as representações de língua e do ensino-aprendizagem de língua inglesa que emergem no dizer dos professores em formação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Coracini. A pesquisa foi realizada em uma instituição particular de ensino superior, com alunos do curso noturno de licenciatura dupla (Português e Inglês). A pesquisadora, também professora do grupo pesquisado, com o deslindar dos fios discursivos, constatou que a identidade e a subjetividade foram trazidas na linguagem em fragmentos, provocando rupturas na opacidade e equivocidade da língua. Também, sob a orientação da mesma professora doutora, em 2005, no campo da Linguística Aplicada, Juliana Santana Cavallari desenvolveu a pesquisa de doutorado, intitulada *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*, que teve como objetivo analisar como o discurso avaliador do sujeito/professor incide na constituição identitária do sujeito-aluno, em uma escola particular de idiomas, onde a pesquisadora lecionava. A posição ocupada pelo sujeito/professor o faz enunciar de uma determinada maneira, ou seja, de um lugar de quem tem o saber-poder, possibilitando efeitos de sentido constitutivos da identidade do sujeito/aluno, uma vez que essa é constituída na pluralidade de vozes. Tais dizeres assertivos e simplificadores, que fixam a identidade dos alunos como única e verdadeira, devem ser repensados e, sugere a pesquisadora, evitados.

Os trabalhos sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maralice de Souza Neves da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) merecem, também, nossa atenção, em especial, a dissertação, na área de Linguística Aplicada, de Valdeni da Silva Reis, em 2007, com o título *O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo*, tendo como objetivo analisar e compreender o diário de aprendizagem de Língua

Estrangeira (LE) escrito por alunos de inglês da graduação do Curso de Letras e do centro de extensão universitária de uma universidade pública de Minas Gerais. Por meio de suas escritas, foram analisadas as representações dos escreventes acerca de si, do professor e do processo de aprendizagem. Suas ressonâncias discursivas apontaram para uma imagem de um bom aprendiz que se esforça para sempre melhorar, e assim corresponder à imagem que o professor faz de si. O aprendizado é centrado no professor detentor do saber almejado pelo aluno. Apesar de o aluno, conscientemente, tentar filtrar as informações, essas sempre acabam lhe escapando de seu controle e, deslocamentos, contradições e confissões de um outro que o habita vieram à tona.

Ainda, temos os trabalhos orientados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Cavenaghi T. Lessa na PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), como a dissertação de Claudia Sousa Fernandes, *Representações e construção da identidade do professor de inglês*, na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, em 2006, com o objetivo de investigar as representações de quatro professores de inglês de um instituto de idiomas da periferia de São Paulo, sobre a língua inglesa. Suas representações sobre si, enquanto falante da língua inglesa e sobre a língua possibilitaram verificar o processo de construção de suas identidades. Os professores em foco se veem em uma posição de desprestígio e de desconforto em relação ao falante nativo, tendo suas identidades estabelecidas numa relação de “falta de” diante da língua que exerce o papel hegemônico no mundo globalizado e de grande importância no mercado de trabalho. A pesquisadora conclui que a posição assumida pelo professor de língua inglesa é muito mais do que “uma mera decodificação de símbolos fonéticos”, mas também é preciso posicionar-se criticamente e reflexivamente “para uma visão de linguagem como prática social” (FERNANDES, 2006, p. 77-78).

É pertinente salientar a dissertação de Eliane Cavalher Solano Rossi, em Estudos da Linguagem, *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*, em 2004, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristóvão da UEL (Universidade Estadual de Londrina), que teve como objetivo descrever e analisar as representações de professores de inglês em formação a respeito da construção dos seus conhecimentos e a incidência delas na constituição de suas identidades profissionais. As análises mostraram que o sujeito/professor

tem sua identidade constituída por várias imagens, vozes e discursos divergentes e contraditórios.

Apesar dos trabalhos já concluídos sob esse enfoque e de todos eles apresentarem contextos específicos na realização da pesquisa, nosso estudo situa-se em um determinado contexto educacional, tendo como acontecimento, o momento inédito em que as instâncias governamentais implantam uma nova Proposta Curricular com o intuito de apontar novas diretrizes para o trabalho pedagógico do professor, marcando, assim, a singularidade e o diferencial de nosso trabalho em relação aos demais trabalhos publicados.

Para a realização deste estudo, o contato com as escolas e com seus participantes foi, relativamente, seguro e calmo, considerando que a pesquisadora mantém relacionamento profissional no âmbito escolar, pertencente a essa região de ensino oficial. Assim, para a constituição do *cópus*<sup>1</sup>, foram aplicados 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 ser esse o segundo ano em que o professor utiliza 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*.

Por meio do questionário, trazemos o perfil dos integrantes da pesquisa que são professores temporários de LI, o que significa que nenhum deles foi aprovado em concurso público para efetivação, assim, eles não têm um espaço e aulas garantidas e seguras. Prestaram a prova de classificação de professores temporários, foram aprovados nesse processo seletivo, não fizeram curso de especialização, trabalham somente na rede pública há anos, o que denota terem certa experiência em sala de aula.

Quanto à metodologia empregada na análise, essa pesquisa situa-se no campo da proposta teórica metodológica discursiva, daí a impossibilidade em fazer generalizações e, sim, apontar a problematização da constituição identitária no discurso do sujeito/professor de LI em um momento histórico-educacional, marcado pelo acontecimento – a implementação de um novo documento oficial que rege suas práticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Detalharemos no item 2.1, no capítulo II.

Com relação aos procedimentos da análise, vale ressaltar a posição que o analista ocupa dentro dessa visão discursiva e interpretativa. Apesar do desejo de esgotar as possibilidades de análise e atingir a totalidade, o analista também se insere em uma temporalidade e lugar, portanto, não está livre para dizer o que pensa e a seu modo. Sua análise, apesar de se pautar na teoria, está sujeita à subjetividade do pesquisador e à equivocidade, à opacidade da língua(gem). Assim, trazemos gestos interpretativos<sup>2</sup> sobre os dados aqui coletados, não descartando a possibilidade de produção de novos sentidos e de novos olhares interpretativos, principalmente, em um outro momento histórico e social.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos: memorial descritivo, questionário e entrevista. O primeiro capítulo é dedicado às bases teóricas nas quais o nosso trabalho está alicerçado, isto é, os conceitos básicos da Análise do Discurso de corrente francesa: discurso, sujeito, o percurso da identidade, formações ideológica, discursiva e imaginária, heterogeneidades constitutiva e mostrada e a relação poder/saber.

No segundo capítulo, apresentamos a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da análise, dividida em subseções. A primeira destina-se aos procedimentos relacionados à coleta de dados. Como resultado às perguntas do questionário, o perfil identitário dos participantes da entrevista é logo apresentado, enquanto sujeitos constitutivos na e pela linguagem. Por se tratar do processo de constituição identitária do professor de língua estrangeira, créditos são concedidos à Linguística Aplicada, enquanto disciplina que estuda a complexidade do ensino-aprendizagem, mais especificamente, no contexto de línguas estrangeiras (LE), bem como às abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de LE, particularmente, de língua inglesa. Também um breve percurso histórico é traçado sobre o documento que antecede à nova Proposta Curricular, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa (PCN – LEM – LI), especificamente, os destinados aos terceiro e quarto ciclos, bem como todo o processo de implementação da nova Proposta Curricular e, na última subseção, as condições de produção da prova de classificação de professores temporários do Estado de São Paulo são apresentadas.

---

<sup>2</sup> Compartilhamos com a visão de Orlandi (2001, p. 25), “Quando falo em gestos de interpretação – aproximando a noção de interpretação e de gesto – estou considerando a interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo, que intervém no real do sentido”.

O terceiro capítulo apresenta os recortes discursivos selecionados e divididos em subseções: a primeira traz a análise das representações dos professores temporários de LI sobre eles enquanto profissionais do ensino-aprendizagem de LI, a segunda apresenta a análise a respeito das representações dos entrevistados sobre as Políticas Governamentais e sobre a Nova Proposta Curricular LEM – Inglês, e a última apresenta as representações sobre a prova de classificação.

Com os resultados obtidos nesse capítulo, partimos para as considerações finais com o objetivo de apresentar uma síntese das principais conclusões e reflexões a partir do percurso dos gestos de interpretação realizados, estabelecendo possíveis relações entre as representações e a constituição subjetiva e identitária do sujeito/professor temporário de LI.

Postas as considerações introdutórias, avançamos para o embasamento teórico, iniciando pelos conceitos de língua e linguística até chegarmos na visão discursiva que é a proposta desta pesquisa.

## I NOS TRILHOS DA TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Em razão da nossa escolha teórica, tratamos no percurso deste capítulo de conceitos fundamentais tais como: discurso, sujeito, formação ideológica, formação discursiva, formação imaginária, heterogeneidades constitutiva e mostrada, representação e identidade e ainda, considerando que o discurso é regido pelo saber e poder e tem como matéria prima a materialidade linguística, tais discussões também serão abordadas.

### 1.1 Considerações acerca de língua, de linguística e da Análise do Discurso

A Linguística é vista hoje como uma ciência dos estudos da linguagem. Para que ela se tornasse ciência, muitos estudos de reflexão foram feitos para se chegar à definição de um objeto, aos métodos de estudo desse objeto. A Linguística constituiu-se como ciência com os estudos realizados por Saussure<sup>3</sup>, que definiu a língua como seu objeto de estudo, vista como um sistema, fenômeno coletivo, compartilhada e produzida socialmente. Saussure (1995) fez esse recorte, deixando de lado a fala, que se refere ao uso individual do sistema, solitária, subordinada à língua, portanto é considerada como acessória e secundária.

Dessa forma, surgiu a corrente estruturalista, que durou muito tempo. Os estudos linguísticos dessa época tinham como objetivo descrever o sistema, analisar sua estrutura. Outras correntes linguísticas surgiram, mas mantiveram-se presas ao sistema, à forma. O linguista tinha como tarefa analisar a organização e a estrutura dos seus elementos constituintes.

Assim, muitos fatos linguísticos ficavam sem explicações, necessitando buscar respostas até mesmo em outras áreas de estudo. Após os anos 60 e 70, a preocupação era tentar explicar a língua em seu uso real. Para tal, levar em consideração só o aspecto linguístico não era suficiente, pois era preciso relacioná-lo com outros aspectos como o social, o cultural e o histórico. Assim, surgiram correntes linguísticas como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso, entre outras. A linguagem passa a ser observada na sua relação com a exterioridade, ainda que a partir de diferentes objetos de estudo. Essas teorias têm em comum a concepção de que a

---

<sup>3</sup> Publicados na sua obra *Curso de Linguística Geral*, ([1916] 1995).

linguagem e a sociedade se determinam mutuamente. Logo, os estudos da linguagem somente se completam se a consideram em relação com o social, o cultural e o histórico.

Nessa perspectiva, na década dos anos 60 na França, surge a Análise do Discurso (AD), especificamente no ano de 1969, com a publicação da obra “Análise Automática do Discurso” (AAD) de Michel Pêcheux e com o lançamento da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois. A base teórica deste trabalho situa-se no campo da Análise do Discurso de perspectiva francesa. Essa orientação teórica considera a linguagem em relação com a exterioridade, ou seja, com as condições de produção do discurso, seu objeto de estudo. A AD, estruturada por Michel Pêcheux e outros, é considerada uma disciplina de entremeio, por articular três regiões do conhecimento: O *materialismo histórico*, com base na releitura que Louis Althusser fez dos textos de Marx; a *Linguística*, a partir da releitura dos estudos de Saussure; e a *Psicanálise*, a partir da releitura que Lacan fez de Freud. Com relação a isso, Orlandi (2007a, p. 19) afirma que:

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história.

Desse modo, a AD recebe contribuições de três áreas do saber: o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise, mas isso não significa nenhuma subordinação a elas, pelo contrário, a AD, segundo Orlandi (2007a, p. 20):

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

## **1.2 Da constituição do discurso, do sujeito e seus esquecimentos**

Para nós, os conceitos de discurso, de sujeito e de seus esquecimentos são de suma importância, uma vez que esses são considerados conceitos básicos para a teoria da AD.

O objeto de estudo da Análise do Discurso não é a língua e nem é a fala, essa última não estudada por Saussure, e sim, um terceiro elemento, o discurso, considerado como resultado do reconhecimento de que a linguagem é constituída pela língua, ou seja, pelo sistema formal e por sua historicidade ideológica. Segundo Cardoso (2005, p. 21) “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”, portanto, o sentido é constituído ideológica e historicamente. Assim, para a AD, o conceito de discurso é o efeito de sentido produzido, articulado entre o fenômeno linguístico formal e os processos ideológicos instituídos socialmente entre locutores e, nesse sentido, seus efeitos de sentido podem ser múltiplos e variados.

Em se tratando da visão discursiva, Brandão (2004, p. 11) considera que “a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais”. Para ela, o sistema formal, ou seja, a língua é o que possibilita o discurso e “os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido” (p. 42). Assim, o processo discursivo pode ser entendido como o sistema de produção de sentido, então, o discurso é visto como o lugar em que as significações erigem.

A Análise do Discurso considera o sujeito na linguagem, até então descartado, ignorado pelas correntes estruturalistas, mas ele não é o centro do discurso e, sim, um sujeito cindido, fragmentado em relação com o outro, interpelado pela ideologia e pela história e que se constitui no discurso. Na ótica da AD, o sujeito é ao mesmo tempo consciente e inconsciente, pois ele tem a ilusão de que controla o sentido do que diz, esquece que o outro o constitui, portanto, ele é clivado, é o sujeito da pós – modernidade atravessado pelo discurso do outro, uma vez que não existe discurso original, ou seja, todo discurso é constituído a partir de outros. Assim, sujeito e discurso são atravessados por diferentes vozes advindas de diferentes lugares, marcados pela presença do outro.

Do ponto de vista da AD, o sujeito constitui-se pelos dizeres de outro, pois não há um dito que nunca fora dito antes. O discurso é determinado pelo interdiscurso, o que Pêcheux (1988, p. 162) chama de “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas [...] ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Nessa perspectiva, Orlandi (2007a, p. 32-33) discute a idéia de

“eixo vertical”, o interdiscurso, que “é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” e de “eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”.

Os dizeres dos sujeitos vêm de outros lugares, com efeitos de sentido cristalizados, e que ficam na memória discursiva e que podem ser ativados pelo acontecimento. Para Pêcheux (1999, p. 52), “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Portanto, a memória discursiva possibilita ao sujeito a construir redes de significações, que já vêm sendo construídas ao longo dos tempos histórica e ideologicamente. Assim, o sujeito não é a origem do significado, uma vez que ele se constitui pela multiplicidade dos dizeres de outros, é o resultado de relação de várias vozes, marcando a sua constituição heterogênea.

Para Pêcheux (1990, p. 77), “o discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas [...] situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas”, ou seja, seu sentido é constituído em relação à posição e lugar ocupado pelo sujeito. Dito de outra forma, as palavras não têm apenas um significado, seus sentidos dependem do espaço e da posição que o sujeito ocupa. Segundo Orlandi (2007a, p. 39-40), “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são as relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”.

Pêcheux fala de dois tipos de esquecimentos inerentes ao discurso que afeta o sujeito ao enunciar, o esquecimento número um, também chamado de esquecimento ideológico e o de número dois, da ordem da enunciação, que constitui um dos postulados principais da AD. Pêcheux (1988, p. 173) chama de:

[...] esquecimento nº 2 ao “esquecimento “ pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*

Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remetia, por analogia com o recalque inconsciente, a esse

exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão<sup>4</sup>.

Tais esquecimentos constituem uma ilusão necessária ao sujeito, pois é primordial ao sujeito sentir-se que o que ele disse só pode ser dito daquela forma, só tem um significado, o sentido desejado por ele, pois ele controla o sentido de seu dizer e, ainda, o que disse pertence a si, pois ele é a fonte, a origem daquele dizer. Como exemplo, o sujeito (B23) afirma que: *“porque eu sou assim... eu sou muito é... como se fala... mas é assim eu quero tudo assim... eu sempre penso além... eu acho que eu deveria ter ido um pouco mais”...*

Desse modo, o esquecimento é parte constitutiva e estruturante tanto dos sujeitos como dos sentidos. Os sujeitos, inconscientemente, esquecem-se do que já foi dito para constituir um outro e diferente dizer no mesmo e assim continuam a movênciã dos sentidos, dos sujeitos e dos discursos. Dessa forma, Orlandi (2007a, p. 37) afirma que “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história”.

### **1.3 Percorso histórico sobre a identidade e representação**

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. Principalmente, nos últimos anos, é notável o interesse voltado para a questão da identidade em várias áreas de estudo. Não só o seu conceito é colocado em jogo, como também seu processo histórico conceitual e sua constituição na prática. Dentro da teoria da Análise do Discurso é indispensável o estudo sobre identidade, uma vez que aquela considera o sujeito na/da linguagem, pois os discursos são produzidos por sujeitos e as identidades dos sujeitos são construídas dentro dos discursos. Portanto, é necessário analisar o discurso para verificar como as identidades, o próprio discurso e o sujeito são constituídos histórica, social e ideologicamente.

Hall (2000) afirma que é nessa nova posição do sujeito como deslocado, descentralizado e a sua relação com as práticas discursivas que a questão da identidade surge como foco central da discussão para os Estudos Culturais. Para isso, é relevante o

---

<sup>4</sup> (Grifos do autor).

entendimento sobre o funcionamento do repertório discursivo no que se diz respeito ao psicanalítico e, portanto, à subjetivação, ou seja, ao inconsciente.

O conceito de identidade desenvolvido por Hall (2000) não é o que garante ao indivíduo estabilidade de um “eu”, ou ainda, de um “eu coletivo”, pertencente a um determinado grupo cultural ou social. A sua teoria em relação ao processo de identidade é vinculada aos processos e práticas de globalização, o que leva as pessoas a se deslocarem de territórios por uma questão de livre escolha, ou ainda, por algum motivo que as forçaram a se desterritorizar.

Dessa maneira, o autor acredita que as identidades são construídas dentro do discurso em locais históricos e sociais, o que foge totalmente ao sentido natural de identidade – o mesmo, sem diferença interna – e que essas são construídas pela exclusão, por meio da diferença, ou seja, por aquilo que gera uma desestabilidade. Hall (2000, p. 111-112) explica que:

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1995). Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso.

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 (B16): “Ah... eu... eu gosto muito eu acho assim uma coisa mais... prática teve professor que

*já pegou ela no primeiro dia... “ah... eu não gosto... ah eu não gostei”*<sup>5</sup>. Silva (2000, p. 81) considera:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

A identidade e a diferença existem por meio da representação e estão ligadas ao sistema de poder. Silva (2000, p. 91) define a representação como “um sistema linguístico e cultural; arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. Assim, “a identidade e a diferença são estritamente dependentes da representação” e é por meio dela que “a identidade e a diferença adquirem sentido” (SILVA, 2000, p. 91).

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

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”. Por outro lado, o historiador, Bauman (2005, p.35) explica que o sujeito anseia por uma identidade fixa, segura, mesmo que em:

[...] curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco

---

<sup>5</sup> Ao falar de seu trabalho desenvolvido no ano de 2009 com o novo Currículo Oficial, o professor mostra se identificar com o novo material, em contrapartida, aponta o outro professor que não se identifica com o novo, portanto, rejeita-o.

definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, ‘estar fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.

Dessa maneira, as múltiplas identidades, produzidas no mundo da (pós-)modernidade, geram nos indivíduos certas incertezas e inseguranças, como no dizer de (B22): “... *ele quer me deixar com essa angústia de medo...*”, ao falar de seus sentimentos em relação ao governo que utiliza o resultado da prova de classificação como critério de atribuição de aulas ao professor temporário. Segundo Bauman (2005, p. 38), as identidades passam por um processo contínuo de transformação, oscilando “entre o sonho e o pesadelo e não há como dizer quando” uma identidade “se transforma” em outra.

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”.

Hall (2006) faz uma avaliação quanto à existência de uma “crise de identidade” na modernidade tardia, tendo em vista que os processos de mudança e deslocamento nas sociedades globalizadas provocam um descentramento de identidade em relação às identidades do passado, que tinha antes uma referência central no mundo social e cultural.

O teórico faz uma análise das mudanças históricas do sujeito que vêm ocorrendo a partir de três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Segundo Hall (2006, p. 10), “o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado” de capacidade racional. A noção de sujeito sociológico, para Hall, reproduzia a complexidade do mundo moderno. O núcleo interior do sujeito estava baseado na relação social, a qual mediava valores, símbolos e sentidos na formação da cultura por ele vivida. Hall afirma que o sujeito que tinha uma identidade estável, está se tornando fragmentado; composto de várias identidades mutantes e transitórias. Segundo ele, esse processo produz o sujeito pós-moderno com identidades múltiplas. Ainda, Hall (2006, p. 13) ressalta que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

O autor argumenta que a diferença é uma característica das sociedades contemporâneas, “atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que” identificam diferentes “posições de sujeito”, produzindo suas “identidades” (HALL, 2006, p. 17). A articulação dos acontecimentos históricos, sociais e culturais com o sujeito pós-moderno possui características positivas, uma vez que ao desestabilizar identidades unificadas do passado abre possibilidades de “criação de novas identidades”, ainda que sejam várias, fragmentadas, em constante mudança como o mundo globalizado em que vivemos.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as identidades são construídas, podem também ser reconstruídas, tornando-se difícil identificá-las. Trazemos Coracini (2003a, p. 198) que 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. Pois, segundo o professor (A19): *“aquele professor que trabalhou 19 anos... e não teve tempo... pra estudar... automaticamente... vai se sair mal na prova... eu que terminei a faculdade há 9 anos... então quem está na Faculdade... vai se sair melhor do que quem já está 19... 21... 24 anos na rede”*.

Segundo Orlandi (1998, p. 205), “os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito”. O significado se significa com e no sujeito e o sujeito se constitui ao significar. Portanto, sentido e sujeito são inseparáveis e constitutivos dos processos de identificação. A autora ainda afirma que “os mecanismos de produção de sentidos” são os mesmos “de produção dos sujeitos” e que “eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (sistema

capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação do simbólico com o imaginário)”. Orlandi (p. 205-206) ressalta que:

Não temos acesso à origem dos sentidos e é por um mecanismo ideológico elementar que nos “situamos” na sua origem, tendo assim a impressão de que eles começam em nós, como se fôssemos sujeitos sempre já constituídos. Ao contrário, é nesse jogo entre a língua e a história que, aos produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem todavia termos acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa relação com a história.

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 o autor 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<sup>6</sup> 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

---

<sup>6</sup> Neves esclarece que são as “três distinções lacanianas da identificação imaginária (aquela que determina a estrutura do eu, cf. Nasio, 1995). As outras duas são a simbólica (aquela que está na origem do sujeito do inconsciente) e a fantasística (aquela que identifica o sujeito com o objeto a)”. Contribuição da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maralice de Souza Neves na defesa pública, realizada em 21 de dezembro de 2010.

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.

#### **1.4 Formações ideológica, discursiva e imaginária**

Um dos pontos fortes da Análise do Discurso é re-significar o conceito de ideologia pelo crivo da abordagem discursiva da linguagem, uma vez que este termo ainda tem uma definição confusa e controversa. Michel Pêcheux utiliza tanto o conceito ideologia de Althusser quanto o de formação discursiva (FD) de Michel Foucault para elaborar seus conceitos.

A teoria da AD considera os pontos abordados por Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1984), sobre ideologia. O autor afirma que a classe dominante visa manter o controle sobre a classe dominada e para tal gera as condições necessárias para reprodução das relações de produção sob forma de exploração.

Louis Althusser fala dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Segundo o autor, ARE é representado pelo governo, prisões, administração, exército, tribunais e outros pertencentes ao domínio público. Já os AIE são constituídos pelas igrejas, sindicatos, escolas, partidos políticos, canais de informação e de cultura e outros representantes do domínio privado. Althusser (1984, p. 69) estabelece uma diferença entre eles: “o Aparelho repressivo do Estado ‘funciona através da violência’ ao passo que os Aparelhos Ideológicos do Estado ‘funcionam através da ideologia’”. Mais adiante, o autor apresenta uma combinação entre eles. “O Aparelho (repressivo) do Estado funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia. [...] Os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam [...] através da ideologia, e secundariamente através da repressão” (p. 70). Dessa forma, não existe um

aparelho exclusivamente repressivo ou unicamente ideológico, mesmo que tal repressão seja forte ou enfraquecida, disfarçada ou simbólica.

Althusser (1984) formula basicamente três hipóteses para explicar a sua “ideologia em geral”: a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, tem uma existência material e interpela os indivíduos como sujeitos. Nessa perspectiva, Orlandi (2007a, p. 95) afirma que “é a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa”, entretanto, impõe condições estruturantes: a língua e o discurso considerado como processo. A ideologia regulariza “a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo”. Ela se concretiza por meio da linguagem e é considerada como um mecanismo do “funcionamento da linguagem” e do “processo de significação” (ORLANDI, 2007a, p. 96), levando-nos a reconhecer que o significado só ocorre na linguagem pela ideologia. Assim:

A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia. [...] Ao se propiciar a tomada em consideração do imaginário na relação do sujeito com a linguagem, dá-se um novo lugar à ideologia e compreende-se melhor como se constituem os sentidos, colocando-se na base da análise a forma material: acontecimento do significante em um sujeito afetado pelo real da história. Acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia.

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, já mencionado aqui, 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 (1988, p. 163) ressalta que:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Dessa maneira, o sentido não existe nas palavras *a priori*, e, sim, é constituído pelas posições ideológicas assumidas pelos sujeitos. As palavras iguais inscrevem seus sentidos em formações discursivas diferentes, podendo ter significados diferentes de acordo com a formação discursiva em que foram inscritas. É assim que os discursos constituem seus sentidos, podendo ser um e não outro e muito menos qualquer um. Orlandi (2007a, p. 43) afirma que:

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao seu analista a possibilidade de esclarecer regularidades no funcionamento do discurso.

O conceito de formação discursiva elaborado por Pêcheux ocupa um campo central na AD, envolvendo dois tipos de funcionamento: a paráfrase considerada como “um espaço em que enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de fronteiras” (BRANDÃO, 2004, p. 48). Já a polissemia, contrapondo a essa noção, “é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”

(ORLANDI, 2007a, p. 38). O segundo tipo de funcionamento de uma FD corresponde ao que Pêcheux (1988, p. 164) chama de “‘sempre-já-aí’ da interpretação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”)”. Assim, resumindo tudo o que foi dito, Pêcheux (1988, p. 160) declara que:

[...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas...* nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...] <sup>7</sup>

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 filósofo (p. 82) continua a explicar que:

[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. [...] *o lugar* [...] se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro <sup>8</sup>.

Nessa perspectiva, Cardoso (2005, p. 390) afirma que “Pêcheux coloca em cena os protagonistas do discurso a partir da ação das regras e normas que os interlocutores estabelecem entre si e dos lugares determinados que ocupam na estrutura de uma formação social, marcados por propriedades diferenciadas”. As imagens que o sujeito emissor e o sujeito destinatário têm constituem as posições diversas ocupadas por eles na relação discursiva. Assim, segundo Brandão (2004, p. 44), “em todo processo discursivo, o emissor

---

<sup>7</sup> (Grifos do autor).

<sup>8</sup> (Grifos do autor).

pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do ‘imaginário’ do outro, fundar estratégias do discurso”, como em (B20), no capítulo III:

*E tem uma questão que eu nunca vou me esquecer... tinha uma questão que eu tinha certeza qual era a resposta... e eu perguntava comigo.. “Meu Deus! O que será que o governo quer ouvir?” Aí... que eu comecei a mudar... assim a minha ideia e não era aquela questão... era aquela outra... tanto que eu acertei essa... eu imaginava... para mim seria aquela lá... mais eu pensei... “não... o governo não quer ouvir isso... ele quer ouvir aquilo”... então... foi aonde que eu nunca vou esquecer disso... pra eu responder... eu imaginei o que ele queria ouvir e não o que eu achava... eu acho que eu nunca vou esquecer disso... nunca... porque eu acabei acertando... entendeu? a questão... eu peguei o gabarito... eu assinalei qual era... porque eu tenho que ver o que ele está querendo... tanto é que eu acabei acertando a questão...*

Pêcheux (1990, p. 83) apresenta um quadro contendo as formações imaginárias existentes em todo processo discursivo, fixando as significações das expressões e as questões implícitas, cuja resposta é correspondente a uma formação imaginária da seguinte maneira: Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A → “Quem sou eu para lhe falar assim?”. Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A → “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”. Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B → “Quem sou eu para que ele me fale assim?”. Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B → “Quem é ele para que me fale assim?”. Ainda Pêcheux considera como parte integrante das condições de produção do discurso o referente e o contexto, ou seja, a situação.

Cardoso (2005, p. 40-41), partindo desse quadro apresentado por Pêcheux com relação ao jogo de imagens entre os protagonistas do discurso existente em qualquer relação discursiva, reelabora-o de forma bem simplificada e acrescenta a essas imagens as seguintes questões de forma sofisticada: “Quem ele acha que eu sou para que eu lhe fale assim?”. “Quem ele acha que eu sou para que ele me fale assim?”. “Quem ele acha que ele é para que eu lhe fale assim?”. “Quem ele acha que é para que ele me fale assim?”. “O que ele acha disso para que eu lhe fale assim?”. “O que ele acha disso para que ele me fale assim?”. “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que eu lhe fale assim?”. “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que ele me fale assim?”.

Segundo a autora, esse jogo de imagens não termina aí, e pode ser mais extenso e mais aprofundado ainda, porém não é o único mecanismo das condições de produção do discurso. “Dela faz parte todo um sistema de restrições que determina os objetos, os temas, as modalidades enunciativas, assim como as relações entre os discursos, as possibilidades de citar do interior de um discurso” (CARDOSO, 2005, p. 41). Dessa forma, todo o dizer é

regulado por um lugar de onde se enuncia, ou seja, todo discurso destina-se a uma formação discursiva. Convém observar que o sujeito/professor emerge seu dizer de uma formação discursiva da escola oficial do estado, em função de sua profissão, ou seja, em exercício da função de professor temporário de LI, lugar que regula seu dizer, nem tudo que ele pensa, que acha pode ser dito. Portanto, o conceito de condições de produção pode ser alinhado “à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva” (BRANDÃO, 2004, p. 41).

### **1.5 Heterogeneidades: memórias dos já-ditos**

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. 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. A posição assumida por Pêcheux (2002, p. 57) em referência à análise de discurso é que:

[...] através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.  
Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade.

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 Freud<sup>9</sup> fez o sujeito perder a sua centralidade. Segundo Coracini (2003a, 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. Dizendo de outra maneira, Brandão (1998, p.43-44) enfatiza que:

[...] segundo Authier-Revuz, existe negociação entre a heterogeneidade mostrada *na* linguagem e a heterogeneidade constitutiva *da* linguagem em que o sujeito, movido pela ilusão do centro, pela ilusão de ser a fonte do

---

<sup>9</sup> 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).

discurso, por um processo de denegação, localiza o outro e delimita o seu lugar para circunscrever o próprio território. Afetado por um sujeito que divide, ou melhor, que tem que dividir seu espaço com o outro, o sentido se subjetiviza, torna-se heterogêneo, bloqueando a tendência natural à homogeneização do sentido absoluto.

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, como observamos no dizer do sujeito/professor (B21), ao falar sobre seus sentimentos em relação ao resultado da avaliação: *“eu estava com medo de alguém achar... que... eu não sou uma boa profissional... meus familiares mesmo falaram... “Valéria... eles não te conhecem... quem te conhece é o Diretor”... mas ... por uma nota ruim ele vai perceber que eu não sou uma boa profissional”*. Já a heterogeneidade constitutiva, na visão de Authier-Revuz (1990, p. 32), 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.

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, como em (B15) ao relatar seus sentimentos sobre a integração do novo Currículo

Oficial: *“Pra... mim... não foi aquele choque porque eu trabalhei pouco tempo éh:: PCN né... pra quem já está mais tempo... a mudança... pra quem.. tem tem professor tradicionalíssimo que trabalha aquilo PCN vai até o final do ano... pra mudar assim”*. 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), já mencionado aqui, 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, o dizer do professor (C9), ao enunciar sobre os PCN, o novo irrompe: *“os PCN... éh:: ele praticamente está incorporado nessa nova Proposta só que essa nova Proposta ela tem um sentido mais amplo de mundo... a linguagem”*.

## 1.6 As relações entre saber e poder

Foucault (1999) rompe com as teorias clássicas sobre o saber, o poder e o sujeito estabelecidas em sua época. Principalmente, na sua fase arqueológica composta pelos seus três primeiros trabalhos: *História da Loucura na Idade Clássica* (1962), *O Nascimento da Clínica* (1963) e *As Palavras e as Coisas* (1966), Foucault (1999) tem por objetivo estabelecer relações entre a constituição do saber e do poder, tendo o homem como objeto, “a partir da reconstrução do sistema geral de pensamento de certas épocas, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias” (GREGOLIN, 2004, p. 67). Foucault (1999) faz um balanço das suas posições tomadas nessa época. Em a *História da loucura na Idade Clássica*, ele fala implicitamente sobre o conceito de repressão e, mais tarde, Foucault (1999, p. 7-8) observa que ela não só consegue manter o silêncio, como também é capaz de produzir o saber:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

No livro *O Nascimento da clínica* (1963), Foucault busca reconstituir o saber da medicina por meio da história descontínua e não por meio da história tradicional. Portanto, o termo descontinuidade passou a ser central na sua visão, contrariando os historiadores positivistas que defendiam uma história linear, contínua. Apesar de tratar de “objetos diferenciados (a loucura; a morte)”, nestes seus dois primeiros trabalhos, Foucault discute a “constituição do saber, por meio da análise dos discursos que constituem, na descontinuidade da história e na multiplicidade de enunciados, objetos desse saber” (GREGOLIN, 2004, p. 75).

O foco principal de *As Palavras e as Coisas* (1966) é que as ciências humanas são compreendidas como discurso que se articula com outros conjuntos de discursos, propiciando o nascimento de outros (GREGOLIN, 2004). Foucault, nesta obra, tem como objetivo traçar uma análise de como se produziu o saber no decorrer da história. Assim, o homem torna-se objeto e sujeito de estudos, no percurso realizado por Foucault sobre “a arqueologia da

*episteme* ocidental, desde a era medieval” até o “século XIX” (GREGOLIN, 2004, p. 79). Como explica Foucault (1999, p. 246-247):

Em *As Palavras e as Coisas*, querendo fazer uma história da *epistémè*, permanecia em um impasse. [...] eu definiria *épistémè* como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro. E o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável.

Foucault, ao analisar como se constitui os saberes na história ocidental, observa que eles são dominados “por três epistemes (Renascença era da semelhança; Clássica, era da representação; Moderna, era da interpretação)” (GREGOLIN, 2004, p. 82). Isso significa que os saberes são constituídos de acordo com os discursos, que têm como unidade mínima os enunciados e estes formam as práticas discursivas. A preocupação de Foucault é saber como as verdades e os saberes são produzidos em cada época, portanto, “diferentes épocas produzem diferentes saberes a partir de pontos móveis; nada está assentado e fundado absolutamente, nada é óbvio ou evidente por si mesmo” (ARAÚJO, 2007, p. 91).

Foucault (1999, p. 260) explica que quando iniciou o seu trabalho em *As Palavras e as Coisas* de diferentes manifestações das transformações das ciências empíricas já quase no final do século XVIII, sua preocupação era:

[...] saber quais eram os grupos de transformações necessárias e suficientes no interior do próprio regime dos discursos para que se pudessem empregar estas palavras e não aquelas, este tipo de análise e não aquele, que se pudessem olhar as coisas sob um ângulo e não sob outro.

Gregolin (2004 p. 71) esclarece que Foucault, em *A Arqueologia do Saber* (1969), tem como investigação principal as diferentes modalidades de discurso que são circuladas em uma determinada época a fim de saber quais são e quais não são os discursos constitutivos do saber daquele tempo e explica o seu método arqueológico, em termos teórico-metodológicos que, segundo a autora, “envolve a escavação, a restauração e a exposição de discursos”, com o objetivo de ver “a positividade do saber em um determinado momento histórico”. Assim, o saber, segundo Gregolin (2004, p. 72):

[...] se constitui na busca de elementos que possam ser articulados entre si e que fornecem um panorama coerente das condições de produção de um saber em certa época. Analisando a extensa rede que constitui as positivities do saber, a arqueologia procura não as idéias, mas os próprios discursos enquanto práticas descontínuas que obedecem a certas regras.

As práticas discursivas passam a ser estudadas pela arqueologia, uma vez que o bom funcionamento destas dá origem ao conceito-chave de *saber*, visto “como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva” entendida como “o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”, pois os conjuntos de práticas discursivas constituem os saberes e os saberes constituem certas práticas discursivas. Isso explica a razão pela qual “a arqueologia percorre o eixo prática discursiva – saber – ciência e encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no *saber*” (GREGOLIN, 2004, p. 96).

Nesse aspecto, o sujeito, que é considerado “situado e dependente”, jamais pode ser considerado dono de seu dizer, a origem, a fonte primeira do dizer e do saber. Assim, Foucault reconhece as “relações que os discursos estabelecem com os sujeitos, com a História, com as práticas discursivas”. Dessa maneira, as possibilidades de utilização do discurso “são reguladas, regulamentadas; não se pode, absolutamente, falar de uma coisa qualquer num lugar e tempo qualquer” (p. 96).

Foucault assume a vaga de Jean Hyppolite no College France em 1970 e sua aula inaugural resulta no seu trabalho escrito, *A ordem do discurso* (1970), como uma continuação e progresso de seus estudos realizados em *A Arqueologia do Saber* da teorização das relações entre o discurso, o saber e o poder. Ele parte da ideia de que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos” (FOUCAULT, 1995, p. 8-9).

O filósofo estabelece certos procedimentos de controle e delimitação do discurso e os classifica em três grandes grupos: a *exclusão*, a *sujeição* e a *rarefação*. Dentro do primeiro grupo de mecanismos de controle do discurso, que Foucault chama de *procedimentos externos*, estão a interdição, a separação e a rejeição. A interdição significa a proibição de algumas palavras em determinados lugares, pois “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (p. 9).

Para falar da separação, Foucault analisa o discurso do louco desde a Idade Média até a atualidade. O autor constatou que a palavra do louco era silenciada e quando as palavras do louco eram pronunciadas, eram consideradas “o lugar onde se exercia a separação [...] Jamais, antes do fim do século XVIII, um médico teve a ideia de saber o que era dito (como era dito, por que era dito) nessa palavra” (FOUCAULT, 1995, p. 11-12).

A rejeição, que também é reconhecida como uma vontade de verdade que toda sociedade tem, “apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto de práticas como a pedagogia” (p. 17). Na vontade pela verdade ancora-se a noção de verdadeiro e falso estabelecida em determinado tempo e lugar, e, assim, “ela é reconduzida [...] pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1995, p. 17).

Dos três mecanismos, considerados exteriores, de controle e delimitação do discurso, que perpassam todo o discurso em todas as épocas e lugares, a vontade de verdade é reconhecido como o mais fundamental, uma vez que este atravessa a interdição e a separação, bem como a própria rejeição. O desejo de verdade é a mola propulsora de toda a sociedade para buscar o saber e manter o poder, pois saber e poder se relacionam entre si, de tal forma que as verdades são construídas de acordo com as disputas e lutas pelo poder.

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 um determinado ponto. Foucault (1999, p. 248) define, na realidade, o poder como:

[...] um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. [...] Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder.

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.

Sob esse prisma, os estudos das relações de poder, direito e verdade não devem ser centrados na soberania exercida pelo poder e na obediência submetida às pessoas ao cumprimento da lei e da verdade. Esta é a linha geral de pensamento de Foucault, então, algumas precauções metodológicas são impostas para o desenvolvimento de sua análise. Em suma, Foucault (1999, p. 104) explica que a pesquisa não deve ser desenvolvida “no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham” e, sim:

[...] deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos. [...] É preciso estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação.

Sem dúvida, pode-se verificar que nos trabalhos de Foucault a relação entre o saber, o poder e a verdade foi subvertida, transformada e modificada. Seus estudos trouxeram contribuições valiosas para o campo do saber da cultura contemporânea. A verdade é uma construção milenar e está enraizada em toda sociedade e em todo indivíduo, a tal ponto que é um desejo profundo e quando questionados, somos obrigados não só pelo poder, mas por nós mesmos a confessar a verdade. A respeito disso, Foucault (1999, p. 180) declara o caminho que escolheu:

[...] poderia dizer que somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, [...] ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. [...] No fundo, temos que produzir a verdade [...] para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é a lei e produz discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz [...] efeitos de

poder. Afinal, somos julgados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade, ou regras de poder e poder dos discursos verdadeiros constituem aproximadamente o campo muito geral que escolhi percorrer [...]

O poder tem autoridade para dizer quem é o indivíduo, como ele é segundo o que ele narra sobre si; ainda, o poder consente ou obriga que o outro conte a sua história de vida e por meio dela, julga-se, classifica-se, forma-se a própria identidade, pois “ao narrar-se, colabora para a construção de sua própria identidade, da verdade sobre si mesmo, em confronto direto com a verdade produzida pela narrativa autorizada” (CORACINI, 2007, p. 19). O discurso científico do médico, do psiquiatra, do juiz, do professor reconhecido socialmente e cientificamente, estabelecido pelo poder e pelo saber, revela a identidade do outro sob critérios estabelecidos daquilo que é considerado verdadeiro ou falso, normal ou anormal e saudável ou doentio.

A noção sobre a escrita de si vista como uma fantasia em que o sujeito cria a si próprio é problematizada e passa a ser entendida como um ato de confissão em que o sujeito reconhece suas falhas, seus erros a outro, geralmente, uma autoridade que tem o poder de eximi-lo do ato pecaminoso e integrá-lo novamente à sociedade da qual pertence, prometendo-lhe a salvação. A confissão, “- oral ou escrita – tem valor de purificação” (FOUCAULT, 2004, 149), considerada como uma prática do cristianismo e das práticas discursivas da justiça civil, faz que o sujeito reconheça suas falhas, reprove a si mesmo e condene a si próprio. Ao analisar os escritos dos hupomnêmata, ou seja, as anotações de já ditos, lidos e ouvidos, citações e pensamentos utilizados para meditação e reflexão, Foucault (2004, p. 162) afirma que se tratava “de constituir a si mesmo como objeto racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um já dito fragmentado e escolhido”. Ao analisar as anotações das experiências espirituais dos monges, Foucault (p. 162) diz que:

[...] tratar-se-á de desalojar do interior da alma os movimentos mais escondidos de forma a poder deles se libertar. No caso do relato epistolar de si mesmo, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida.

Foucault (1999, p. 260) vê a confissão como uma “formidável mecânica, a maquinaria da confissão, em que a psicanálise e Freud aparecem como um dos episódios”. Portanto, a

confissão é um ato subjetivo, um relato do interior regado pela ideologia do sujeito, é falar de si com o desejo de encantar para que se torne o desejo do outro. Trazemos como exemplo o dizer do sujeito/professor (A2) que faz uma confissão ao enunciar sobre o tipo de professor que gostaria de ser: *“Eu acho que eu gostaria de ser um profissional igual a você... porque você foi minha mestra... eu passei a adorar o inglês através de você da sua pessoa... é verdade... eu passei a ter essa paixão pela língua inglesa através de você”*. A confissão sempre acontece em uma relação de poder, uma vez que se confessa sempre na presença de alguém que tem o manejo do poder e onde há poder, há também a resistência e repressão, mas ele pode ainda induzir o sujeito a certas vantagens e prazeres como os saberes e as verdades que são construídas pelo poder. Coracini (2007, p. 24) ressalta que:

Poder que cria cada sujeito a ilusão de completude, de verdade, de estabilidade, de identidade e, portanto, de essência, que ele busca incessantemente, sem jamais alcançar, mas ilusão que o leva, como sujeito, a dizer(-se), no exato momento em que percebe a falta que o constitui, a impossibilidade de fazê-lo. E é no exato momento em que o sujeito se insere no discurso, que busca palavras (que são sempre suas e do outro) para se definir que ele se singulariza.

Ao longo deste percurso teórico, elencamos os conceitos fundamentais dentro da Análise do Discurso, para a análise dos depoimentos dos professores temporários de LI. Considerando que seus dizeres estão imersos nos discursos (da prática, da teoria, da globalização, pedagógico, jurídico, autoritário, apenas citando alguns) e por meio de suas representações, é possível construir-se a si e sua identidade em um determinado momento histórico. E assim, partimos para as condições de produção em que esses falares de si, enquanto profissional de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, foram jorrados, murmurados, sussurrados ou, talvez, ditos em tom bem alto e eloquente, para que pudessem se fazer ouvidos pelo(s) outro(s).

## II CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A TEMPORALIDADE DO ACASO

Neste capítulo, descreveremos o percurso trilhado para a realização deste trabalho. Primeiramente, descreveremos os procedimentos para a constituição do *córpus* de análise, logo em seguida, apresentaremos um breve histórico a respeito dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos da/na linguagem. Tendo em vista que esta pesquisa analisa os enunciados dos professores temporários de LI da rede pública do Estado de São Paulo, a partir do acontecimento – implementação da nova Proposta Curricular, faz-se necessário descrever as condições de produção que situam esses discursos, ou seja, no âmbito da Linguística Aplicada enquanto ciência que estuda as questões de ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras) e os documentos oficiais que apontam diretrizes para o trabalho pedagógico do professor, especificamente, os PCN e a nova Proposta. Ainda, faremos uma descrição do momento histórico-educacional da aplicação da prova de classificação a professores temporários do referido Estado, considerada como parte integrante do processo de implementação da nova Proposta Curricular.

### 2.1 A constituição do *córpus*

A coleta foi realizada por meio de um questionário respondido por três participantes da pesquisa e uma entrevista gravada em duas escolas da rede pública, uma considerada de porte pequeno e a outra de porte médio, situadas no interior do Estado de São Paulo, pertencentes à Diretoria Regional de Ensino da cidade de (J), no final do ano letivo de 2009, ano esse, em que o professor utilizou o material disponibilizado pela Secretaria de Educação pelo segundo ano consecutivo, levando em conta que o uso desse material marca o início do processo de implementação da nova Proposta Curricular no ano de 2008.

A escolha do local da pesquisa se deu pelo motivo da pesquisadora fazer parte do quadro efetivo de professores de LI da rede em uma dessas escolas mencionadas, o que facilitou o contato com os professores e, ao mesmo tempo, contribuiu para que eles ficassem à vontade para falar de suas experiências profissionais, principalmente, no que se diz respeito ao trabalho desenvolvido sob o novo prisma veiculado na nova Proposta Curricular. Vale ressaltar que a identidade dos pesquisados foi mantida em sigilo por medidas de ética profissional.

Inicialmente, a pesquisadora entrou em contato com os diretores das referidas escolas com o intuito de obter permissão para a realização da entrevista no espaço escolar. Uma vez obtida a permissão, a pesquisadora efetivou o convite aos professores que, gentilmente, aceitaram e demonstraram satisfação em fazer parte da pesquisa, considerando que as perguntas não seriam difíceis de serem respondidas, pois, eles deveriam falar à vontade sobre seu trabalho profissional, mais especificamente, no âmbito da nova Proposta Curricular, ou seja, nos últimos dois anos.

Dois participantes preferiram que o questionário fosse enviado por e-mail, assim, responderiam e reenviariam com as respostas. Apenas um participante preferiu escrever as respostas via papel impresso, descartando o uso da informática por alegar ter dificuldade em lidar com o avanço tecnológico.

Foram elaboradas vinte perguntas, que abordaram sobre a formação acadêmica dos professores, sobre o tempo de atuação como professor de língua inglesa, em que (quais) circunstância(s) aprendeu (aprende) a língua alvo, o que nos permitiu traçar o perfil identitário do professor de LI.

A coleta de dados para análise por meio do questionário apresenta certas facilidades como a rapidez com que se adquire informações precisas, maior possibilidade de retorno, perguntas padronizadas, ou seja, todos os participantes da pesquisa recebem as mesmas perguntas na mesma ordem. É importante que as perguntas sejam elaboradas de acordo com a hipótese que o pesquisador deve ter no início de sua pesquisa, a fim de testá-la ou refutá-la. “Em resumo, um questionário pode proporcionar informação descritiva e explicações associadas com o teste da hipótese” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 103).

A entrevista foi realizada no ambiente escolar e gravada pelo recurso tecnológico *MP3* e dividida em três partes. A primeira, formada por nove questões referentes às representações que os professores de LI fazem de si mesmos e da LI; a segunda parte contém doze questões com o intuito de verificar as representações que os professores de LI fazem das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular e, a última, constituída por nove questões sobre as representações dos professores de LI acerca da prova de classificação de professores temporários da rede do Estado de São Paulo.

A entrevista é considerada “como um dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 162). Diferentemente de uma conversa, essa visa atingir objetivos pré-estabelecidos, mas sem direcionar ou impor determinadas respostas. Portanto, a entrevista “se caracteriza como verdadeira situação de enunciação envolvendo entrevistador e entrevistado” (p. 171).

Esta pesquisa situa, quanto à metodologia empregada, no campo de pesquisa discursiva, considerando que esta é uma “produção situada sócio historicamente, como prática linguageira que se define por uma configuração enunciativa que a singulariza (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 162), daí a impossibilidade em estabelecer generalizações, diferentemente da pesquisa quantitativa, situada em um extremo oposto de um contínuo.

Há três tipos de entrevistas consideradas mais utilizadas nas pesquisas de pequena escala, como esta, por ser realizada com apenas três integrantes: a entrevista estruturada, não-estruturada e semi-estruturada. A entrevista estruturada apresenta características comuns ao questionário, ou seja, tanto perguntas como respostas são direcionadas. A entrevista não-estruturada apresenta um modelo sem seguir um padrão fixo de perguntas e respostas, assemelha-se a uma conversa espontânea, deixa o pesquisado mais à vontade, facilitando a obtenção de informações. A entrevista semi-estruturada, a adotada nesta pesquisa, apresenta características de ambas, é o meio-termo entre elas, “uma vez que nela existe – mais ou menos – um roteiro a ser seguido” (p. 167).

Tendo em vista que “a entrevista é considerada como um dispositivo enunciativo de produção e de acesso a uma dada ordem de saberes, dispositivo que impulsiona os sujeitos a produzirem textos”, ela possibilita a articulação de, pelo menos, “três momentos distintos: o momento da preparação da entrevista, o momento da realização da entrevista e o momento que se segue à entrevista” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 177).

Com relação a esses momentos singulares, Rocha; Daher; Sant’anna (p. 177) afirmam que no “momento da preparação da entrevista” lançamos “mão dos saberes que possuímos acerca do outro e com base em objetivos” estabelecidos, elaboramos perguntas norteadoras antecipando uma interação com o outro que se pretende entrevistar. É considerado o momento de atualização entre o roteiro estabelecido e a “interação entrevistador – entrevistado”, produzindo textos no momento da enunciação.

Após a entrevista, vista como uma situação de enunciação, embora não seja “o cópulo de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004 p. 175), “o pesquisador” tomará decisões “sobre um cópulo sobre o qual trabalhará, a partir do conjunto de textos produzidos” (p. 177). Assim, ele sofrerá recortes conforme os objetivos da pesquisa, de maneira que possibilitará a observação da opacidade e do equívoco da língua, que irrompem nas formas de lapsos, falhas, rupturas, contradições, repetições e silêncios, pois, segundo Authier-Revuz (1997, p. 258):

Se as línguas imaginárias ou o silêncio respondem pela apresentação, fictícia, de um lugar *outro*<sup>10</sup>, à ferida da linguagem, é como resposta inversa que pode ser compreendida a literatura, prática só de linguagem, inscrita inteiramente ao lugar mesmo do desvio, nessas palavras que são falhas.

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).

Apesar da análise não apresentar os recortes discursivos na sequência em que a entrevista foi realizada, ela está transcrita na íntegra na seção de anexos. 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.

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).

## **2.2 A construção identitária dos professores**

Os três participantes da pesquisa, designados em A, B e C, representando a ordem em que responderam o questionário e participaram da entrevista, são formados em Letras com habilitação em Língua Inglesa em instituição particular. Os dois primeiros terminaram a graduação há nove anos, cursada em três anos, enquanto que o terceiro participante terminou a graduação há vinte e seis anos, com duração de quatro anos, e nenhum deles fez curso de

---

<sup>10</sup> (Grifos do autor).

especialização. Apenas o participante B fez alguns cursos de reciclagem e os considerou “ótimos”, pois, segundo ele, conseguiu aplicar o conhecimento adquirido na sala de aula.

O participante A leciona na rede pública desde 2001, isto é, há nove anos, e na maioria das vezes, ministra a disciplina de Língua Inglesa, mas já lecionou outras disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa e Literatura. O participante B leciona na rede pública há nove anos e ministra aulas em todas as disciplinas que a sua licenciatura permite, bem como o participante C, que leciona há vinte quatro anos e oito meses na escola estadual.

Com relação ao ensino de Língua Inglesa aprendido na Faculdade, os professores responderam, respectivamente, que é importante para a formação acadêmica; que não dá para aprender muito, somente o básico e, depois deve fazer um curso mais especializado; que o ensino de inglês na Faculdade não foi bom, pois o professor só ensinava a gramática.

O professor participante A cursou escola de idiomas por dois anos com o objetivo de aperfeiçoar o seu inglês. Já o professor B não fez nenhum curso de inglês por falta de tempo. E o participante C fez curso de inglês em escola de idiomas por dois anos, mas só aprendeu a gramática. Suas respostas nos levam a crer que os envolvidos na pesquisa tiveram uma formação nos moldes da abordagem tradicional de ensino e aprendizagem de LE, confirmando a nossa hipótese.

Tendo em vista que a Secretaria de Educação oferece cursos de aprimoramento linguístico<sup>11</sup> aos professores de LI, os pesquisados foram indagados sobre eles. O professor A disse que somente alguns professores fizeram esses cursos e que eles foram escolhidos “a dedo”. Os professores B e C disseram que fizeram no ano passado, mas não acrescentaram informações sobre esses cursos.

Esses professores são contratados temporariamente, o que significa que não são concursados, ou seja, não são efetivos. Essa situação de instabilidade profissional faz que eles sejam sempre deslocados de uma escola para outra. Dessa maneira, esse professor não consegue dar continuidade ao trabalho iniciado e, logo tem que mudar de escola. Também, ele tem que trabalhar em várias escolas para completar a carga horária, o que nem sempre é possível, devido à distância que pode existir entre uma escola e outra, como é o caso do professor A, que já teve que trabalhar em três escolas diferentes no mesmo ano e, durante

---

<sup>11</sup> O “programa de formação continuada de docentes de Inglês” é composto por “três componentes: aprimoramento linguístico, a cargo da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo (SBCI)”, ou seja, o conhecimento linguístico da LI no campo semântico, fonológico, morfológico e sintático; “aprimoramento da formação profissional, a cargo da equipe de professores da PUC-SP e formação do multiplicador, a cargo de ambas as instituições” (CELANI, 2002, p. 11).

todos os seus anos em exercício da profissão trabalhou em doze escolas diferentes, o que de certa forma, confirma nossa hipótese e, que a partir daí pode aparecer certas regularidades e irregularidades em seus dizeres.

O professor A lecionou na cidade de São Paulo (capital), onde passou por algumas escolas, consideradas por ele, excelentes, mas também passou por algumas difíceis de trabalhar. Já o professor participante B, que também trabalhou na capital, não vê diferença em relação ao ensino, mas diz que na Região de (J) os alunos são mais calmos, e a direção participa mais do dia a dia das escolas. O professor C obteve boas experiências nas oito escolas em que trabalhou, todas pertencentes à região da cidade de (J).

Com relação ao tempo trabalhado no local onde a pesquisa foi realizada, o professor A trabalha desde Fevereiro deste mesmo ano (2009), o professor B, há dois anos e acredita que a escola é boa, pois tem o apoio da direção e ressalta que uma escola sem direção não “anda” e o professor C está na mesma escola desde março de 1985.

Instados a falar sobre em que tipo de escola gostariam de trabalhar, disseram que gostariam de trabalhar onde estão, eles não têm nenhuma preferência em particular. Esse dizer pode indicar certa resistência (FOUCAULT, 1999), tendo em vista que os professores temporários não têm o direito de escolher onde gostariam de lecionar, conformam-se com a situação e não manifestam o desejo pela mudança.

Uma vez que esses professores não são efetivos, fato já mencionado aqui, todos tiveram que prestar a prova de classificação destinada a professores temporários no final do ano de 2008, única condição para continuar ministrando aulas na rede pública do Estado de São Paulo e, terão que se submeter à prova novamente no final de todos os anos subsequentes.

Convém observar que, pelas respostas do questionário, os professores apresentam características similares: cursaram a graduação em instituição privada, não fizeram curso de especialização, frequentaram pouco tempo escolas de idiomas, não foram aprovados em concurso público para se efetivar, são professores contratados temporariamente, prestaram e vão prestar novamente a prova de classificação. Tais similaridades podem apontar para regularidades ou irregularidades em seus dizeres, confirmando os traços identificatórios do sujeito/professor, que trataremos no terceiro capítulo.

Vale ressaltar que não temos a pretensão de fazer nenhum tipo de julgamento em relação à formação, ao nível de conhecimento da língua inglesa e nem quanto à prática pedagógica adotada pelos professores participantes desta pesquisa, bem como não levamos

em consideração o indivíduo enquanto pessoa, ser humano biológico e cognitivo, já que, de acordo com a perspectiva discursiva, o que é relevante são os enunciados proferidos pelos professores enquanto sujeito/professor histórico, ideológico, social, consciente e ao mesmo tempo inconsciente, situado num determinado local e marcado pelo momento histórico-educacional vivenciado e que se inscreve em um determinado lugar discursivo, apontando certas regularidades e/ou dispersões na opacidade da linguagem (ORLANDI, 2001).

### **2.3 A Linguística Aplicada e os métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

Tendo em vista que esta pesquisa tem como foco o processo de constituição de identidade de professores de língua inglesa em um determinado momento, marcado pela implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, constitui-se a necessidade de averiguar em que condições de produção os dizeres desses professores foram proferidos.

Em se tratando de mais um documento oficial que fala ao professor com o objetivo de direcionar o seu fazer pedagógico, é relevante observar em que condições não só esse, mas também os demais anteriores a esse, foram produzidos, embora não seja objetivo dessa pesquisa a problematização desses documentos. No entanto, suas condições de produção ressoam sentidos nos dizeres do sujeito/professor, que por sua vez, acabam influenciando o processo de constituição identitária do professor de LI.

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira remonta ao latim, como língua clássica e de *status* na sociedade em geral. Seu ensino focava as regras gramaticais, a memorização de vocabulário e leituras de obras clássicas. Segundo Richards e Rodgers (2001), somente a partir do século dezesseis que o latim começou a perder seu prestígio, dando espaço ao francês, italiano e ao inglês. Essa maneira de ensinar línguas estrangeiras (metodologia tradicional – gramática e tradução) durou séculos e, talvez, exerça forte influência nas escolas brasileiras, embora se observe diversas tentativas de mudanças nos métodos desenvolvidos para o ensino das mesmas.

A essa maneira de ensinar focada apenas na estrutura da língua e reconhecimento de vocabulário enquadra-se na Abordagem Tradicional, abarcando vários métodos que, embora utilize procedimentos diferentes, o foco é o mesmo, ou seja, o ensino fundamentado no domínio das estruturas linguísticas. Além do método Gramática e Tradução, também

conhecido como Método Clássico, fazem parte da Abordagem Tradicional o Método Direto, o Método Oral e Ensino de Língua Situacional e o Método Audiolingual (2001).

O Método Direto, também conhecido como Método Berlitz devido a um de seus maiores divulgadores, Charles Berlitz, é baseado em princípios de aprendizagem de língua natural e, segundo Richards e Rodgers (2001), tornou-se bem popular no século XIX na Europa e nos Estados Unidos. O Método Oral e Ensino de Língua Situacional, desenvolvido por linguistas aplicados britânicos nos anos 50 e 60, apesar de visar ao desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), focaliza as estruturas gramaticais.

O interesse em aprender línguas estrangeiras aumentou drasticamente durante a segunda Guerra Mundial devido à necessidade de comunicação dos soldados americanos com aliados, ou mesmo inimigos falantes de outras línguas. Para conseguir falar o idioma do outro, criou-se o chamado “Método de Exército” (2001) que consistia em longas horas de aprendizado em quase todos os dias da semana e ministrado por um falante nativo. O seu sucesso provocou mudança na metodologia de ensino de línguas, principalmente, nas escolas de idiomas, desenvolvendo o Método Audiolingual, uma combinação da teoria linguística estrutural e de sua operacionalização através da análise contrastiva, dos procedimentos orais e da psicologia behaviorista (estímulo – resposta – reforço). Com relação a esse método, Coracini (2003a, p. 141) afirma que:

[...] era necessário [...] banir a língua materna da aula de língua estrangeira. [...] aprender uma língua se reduzia a memorizar estruturas em situação de comunicação [...] ouvir e repetir as estruturas até a sua memorização e total assimilação. É evidente que era impossível reproduzir exatamente as situações de aprendizagem. [...] Era, então, necessário fazer tábula rasa dos conhecimentos que o aluno trazia enquanto falante em sua língua materna e partir para ensiná-lo a falar outra língua.

Consequentemente, esse método foi altamente condenado pelos linguistas, no entanto, é ainda utilizado nas escolas de idiomas. Quanto à sua aplicabilidade na rede pública de ensino, tornou-se inviável, o que fez que o método Gramática e Tradução permanecesse no cenário educacional oficial, como se pode observar no dizer do professor B12: *“só que eu ainda não deixei as regras gramaticais de lado”*.

Dentro desse contexto, a necessidade de atribuir um caráter mais científico aos estudos realizados, buscando áreas de conhecimento que pudessem abarcar os processos complexos

envolvidos nas questões de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é relevante. Assim, dá-se “o desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA) como conhecimento explícito, objetivo, sistemático” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 11). Essa ciência, considerada uma ramificação da Linguística Geral, surgiu no Brasil nos anos 60, no entanto, “os processos [...] de aprender e ensinar línguas permitiu aos linguistas aplicados buscar ideias e recursos em [...] outras ciências: [...] na psicologia, sociologia, linguística (incluindo-se a análise do discurso), na pedagogia, estatística e antropologia (p. 12-13).

A questão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem sido discutida por vários estudiosos, não só estrangeiros, mas principalmente brasileiros. Dentre tantos, destaca-se Moita Lopes (1996), que afirma que na Linguística Aplicada, as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são as que mais se destacam. Ele traça um perfil dos estudos realizados no Brasil historicamente, citando os mitos com relação ao ensino e aprendizagem de LE e o deslocamento do foco em métodos para a necessidade do aluno. Ainda, destaca a importância do professor tornar-se pesquisador da sua própria prática pedagógica.

A impossibilidade de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de maneira igual para todos os aprendizes conduziu a uma abordagem mais humanista, deixando de privilegiar o aluno “ideal”, ou seja, aquele que fala semelhante ao nativo, ou ainda, segundo o sujeito/professor (B2): *“Eu gostaria de ser uma professora que falasse mesmo... eu queria ter feito um estágio mais avançado... eu queria ter feito um curso bem mais avançado pra chegar em sala de aula mesmo falando a língua”*. Assim, o falante nativo como único modelo de competência para os aprendizes é rejeitado, as diferenças individuais passam a ser valorizadas e os problemas de aprendizagem podem ser resolvidos no campo da afetividade. Dessa maneira, a Abordagem Humanista agrupa cinco métodos: Método Comunitário ou de Aconselhamento, Método Sugestopédia, Método Silencioso (The Silent Way), Método Resposta Física Total (Total Physics Response) e o Método Natural (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Esses métodos trouxeram grandes contribuições e avanços para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale destacar o respeito às condições peculiares do aprendiz, o tratamento dado à correção de erros e a descentralização do professor e, assim, surge o ensino comunicativo de línguas, segundo Richards e Rodgers (2001). A partir dos anos 80, a palavra método é descartada, “prefere-se falar em abordagens em vez de métodos”,

uma vez que a anterior “permite maior flexibilidade nas suas realizações” (BRASIL, 1999, p. 76). Com relação à abordagem, Almeida Filho (2008, p. 13) ressalta que:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

O ensino comunicativo não tem como foco o professor e nem o ensino e sim o aluno, ou seja, o ensino é voltado para a necessidade do aluno “para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47). Dessa maneira, “o professor deixa de ser o centro do processo ensino-aprendizagem, [...] passa a ser o mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa – de aprendiz e pesquisador” (MASCIA, 2002, p. 134). Mesmo trazendo inovações ao ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa é alvo de críticas por manter dicotomia entre forma e função, privilegiando a função, negligenciando a competência gramatical e, os “erros” cometidos na fala e na escrita do aluno passam a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em seus estudos realizados sobre o discurso político educacional de línguas estrangeiras, Mascia (2002, p. 136) conclui que o discurso da Abordagem Comunicativa acaba adotando a mesma visão de mundo do estruturalismo em busca da verdade e do progresso, “não questionando a heterogeneidade constitutiva do sujeito e advogando a favor da homogeneização, como forma de apagamento dos conflitos”.

Moita Lopes (1996, p. 18) reconhece o interesse dos linguistas aplicados em estabelecer “regras e padrões para a investigação científica em LA”, e aponta seu percurso utilizado para a realização de pesquisa nesse campo e a considera: “de natureza aplicada em Ciências Sociais; que focaliza a linguagem dos pontos de vista processual; de natureza interdisciplinar e mediadora; que envolve formulação teórica; que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista” (p. 19).

O marco da fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi em julho de 1990, especificamente, na Universidade Federal de Pernambuco. Os projetos existentes centraram-se nas áreas de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, Ensino/Aprendizagem de Língua Materna, Educação Bilíngue e Tradução.

As pesquisas desenvolvidas nessas áreas, nos dias de hoje, procuram traçar o quadro em que se encontra o ensino/aprendizagem não só da língua materna, mas também de língua estrangeira (inglês), e busca soluções para os problemas detectados a fim de “evitar o fracasso na aprendizagem de línguas na escola” (CELANI, 1997, p. 159), principalmente, na pública. A Linguística Aplicada, voltada para as questões de ensino-aprendizagem de línguas, centra-se “nas teorias linguísticas, tentando encontrar meios de aplicá-las, seja nas várias áreas do conhecimento, construindo na transdisciplinaridade uma teoria sobre a prática” (CORACINI, 2003c, p. 110).

A Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (1996), apesar de ser considerada uma área de conhecimento de grande desenvolvimento no Brasil, encontra-se em desequilíbrio entre o nível teórico de pesquisas desenvolvidas e os resultados considerados baixos da educação em língua estrangeira nas escolas públicas e essa situação parece semelhante em outros países, também. Há uma distância considerável entre os resultados das pesquisas e o que acontece, de fato, dentro das escolas públicas. Então, surge a necessidade de maior organização política por parte dos pesquisadores linguistas para que eles possam ser ouvidos pelas instâncias governamentais que adotam determinados padrões de conduta pedagógica discrepantes daqueles realizados cientificamente. Muitos professores que atuam no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente nas escolas de idiomas, não possuem graduação específica para desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, há aqueles que têm licenciatura plena para o ensino/aprendizagem de LI, mas não têm o aprimoramento linguístico. Os professores pesquisados enquadram-se no segundo caso, pois todos têm licenciatura plena, mas admitem que, como em (B1): *“ainda não consegui fazer um curso mais avançado de inglês”*. As duas situações acabam, entre outros fatores, não contribuindo para o sucesso do ensino/aprendizagem de LI nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio.

Apesar dos documentos oficiais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautarem-se nas pesquisas realizadas por linguistas aplicados, eles não deixam de veicular um discurso político-educacional. “É político porque é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridade sobre a educação no que tange tanto às decisões quanto aos rumos desta. É educacional porque tem como objetivo a educação e o saber veiculado por ela” (MASCIA, 2002, p. 20). Esses documentos são submetidos a olhares críticos, constituídos por uma equipe político-pedagógica que autoriza ou desautoriza certos dizeres. E

é sobre esse discurso autorizado politicamente, representando o saber e o poder que esta pesquisa se propõe a ouvir a voz do professor temporário de LI, a fim de observar o processo de constituição identitária no momento histórico-educacional em que os PCN – LEM – LI deixam seu posto e a nova Proposta Curricular LEM – Inglês assume o seu lugar. Assim, o velho abre um espaço, para que o novo venha e ocupe a sua posição. Vale ainda ressaltar que, enquanto pesquisadora e por questões de ética profissional, não se faz nenhuma avaliação e nem se “toma partido” em relação a diferentes abordagens adotadas.

#### **2.4 Um breve histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa (PCN – LEM – LI)**

A disciplina língua estrangeira no currículo escolar público se mantém regularizada por lei desde a publicação da Lei 5692 em 1971, que recomendava o ensino da língua inglesa “distribuída em duas aulas semanais por cinco anos (dois nas últimas quatro séries do ensino fundamental e três nas três séries do ensino médio) até 1985” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 35).

O ensino da língua inglesa, nas décadas de 70, 80 e 90, principalmente no que se refere ao Estado de São Paulo, encontra-se em expansão nos currículos escolares, apoiada pela legislação, substituindo o ensino da língua francesa. No entanto, ocorre um fato contraditório a esse cenário, com a publicação da Resolução SE n 1/85 de 07/01/85, a língua inglesa é destituída do cargo de disciplina, assumindo o papel de atividade, em pleno apogeu da língua no mundo (MASCIA, 2002, p. 81). Com essa mudança, apenas 75% de frequência era necessário para o aluno obter a aprovação. Conseqüentemente, ele passa a apresentar um baixo rendimento na disciplina, agora instituída pela resolução, língua estrangeira moderna.

A nova LDB – Lei nº 9394 é promulgada em 20/12/1996 e consolida a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira “em sete anos consecutivos de escolaridade (4 no Ensino Fundamental e 3 no Ensino Médio)” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 37). Nesse prisma, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, lembrando que apenas os que se destinam ao Ensino Fundamental, especificamente, para a disciplina de inglês, são de interesse desta pesquisa.

Tendo em vista que os PCN – LEM – LI foram elaborados por linguistas renomados no cenário brasileiro: Maria Antonieta Alba Celani (PUC-SP) e Luiz Paulo de Moita Lopes (UFRJ), eles trazem a complexidade existente na Linguística Aplicada, a saber, pela própria vasta bibliografia constituída por linguistas internacionais e brasileiros e autores inseridos em outros campos do saber. Daí, podemos afirmar o caráter inter e transdisciplinar não só da Linguística Aplicada, mas também dos PCN, talvez, por isso, dificulta o entendimento e a aplicabilidade do documento (BRASIL, 1999).

A educação, de modo geral, tem como objetivo a construção de uma escola voltada para a formação da cidadania. Com o grande desenvolvimento científico e tecnológico, demanda-se um maior preparo do cidadão para enfrentar o mercado de trabalho competitivo que, cada vez mais exige maior excelência por parte de seus iniciantes. Vale ressaltar que o “padrão de excelência” é visto, neste trabalho, como uma construção ideológica. Diante dessa demanda, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o objetivo de proporcionar aos jovens de todas as regiões do Brasil acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Para isso, é necessário respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas (BRASIL, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como objetivo conduzir os alunos a compreender o papel da questão da cidadania em todos os seus aspectos; desenvolver seu senso crítico; tomar ciência dos aspectos do seu país em sua amplitude social, cultural e política como patrimônio de identidade; interagir no seu ambiente, sendo capaz de transformá-lo, melhorando-o de maneira perceptível; conhecer a si próprio, a fim de cuidar da sua saúde e expressar suas ideias com clareza (BRASIL, 1999).

Segundo os PCN – LEM – LI, seus temas centrais são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos de aprendizagem em LE. Esses temas são articulados com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo). Sua visão de linguagem e de ensino e aprendizagem estão fundamentadas nas teorias de natureza sociointeracional. Nessa visão, a aprendizagem acontece em interação com um parceiro mais competente de forma significativa. Dessa maneira, “a aprendizagem de um língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (p. 19).

Esse documento oficial prioriza a habilidade de leitura para ser desenvolvida nos alunos e se justifica pela necessidade do aluno em usá-la em um contexto imediato, ou seja, no vestibular e em exames de proficiência para o ingresso nos cursos de pós-graduação, não levando em conta as múltiplas necessidades que o aluno possa ter, uma vez que os sujeitos da aprendizagem são heterogêneos. Outra justificativa que inviabilizaria o desenvolvimento das outras habilidades comunicativas seria a própria condição do *status quo*, a saber, “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático” (BRASIL, 1999, p. 21).

Os PCN – LEM – LI apresentam três tipos de conhecimento necessários para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional aconteça: o “conhecimento sistêmico”, que se refere aos conhecimentos linguísticos (léxico-semântico, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos); “o conhecimento de mundo”, que se refere ao conhecimento prévio que o aluno tem das coisas existentes no mundo; e “o conhecimento da organização textual”, que é o conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos, isto é, o intertextual de natureza convencional (p. 31).

Cabe ressaltar que, segundo os PCN, a aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo, possibilita ao aluno o acesso à sociedade da informação, da tecnologia, do mundo dos negócios e acadêmico, abre as portas para o mundo como força libertadora ao tornar-se conhecido e ao conhecer o outro. Dessa maneira, a língua inglesa ocupa a posição hegemônica em relação às demais do mundo, portanto, aprendê-la tornou-se vital para a expressão de uma visão crítica, o que justifica a sua escolha como língua estrangeira no currículo. Os dizeres dos sujeitos em (A5) e (C5) apontam sua importância de reconhecimento mundial: “*Eu acho que a Língua inglesa é uma língua fundamental para nós por ela ser a língua mais falada por todos... se você vai procurar um emprego você tem que ter uma outra língua e o inglês é a língua...importantíssima no mercado de trabalho...* ”; “*Em tempos globalizado é muito importante... principalmente quando se fala em informatização*”.

Moita Lopes (2003, p. 37) destaca “três aspectos importantes nos PCN de LEs” em que a língua inglesa pode ser usada, nesse mundo globalizado, na constituição de um discurso que vem de encontro ao discurso hegemônico: “a visão de que os PCN têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno; o

desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem; o tratamento dado aos temas transversais”.

A aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita conhecer a cultura daqueles que a falam, suas crenças e valores. Por meio da língua estrangeira, estabelece-se uma relação com o outro, com o desconhecido, com o estranho. Na língua do outro se veicula a imagem de si e possibilita ao indivíduo a construir sua própria identidade, uma vez que aprender a língua do outro, é uma maneira de se identificar com o outro. Esse processo de identificar-se com o outro o capacita a agir socialmente no mundo.

Convém ressaltar, ainda, que os PCN – LEM – LI são perpassados pelas vozes do discurso da Abordagem Comunicativa e do discurso da Linguística Aplicada, ao privilegiar a adoção do termo abordagem em detrimento aos métodos, ao postular o ensino centrado no aluno como agente de seu próprio aprendizado, constituindo-o como sujeito autônomo e ao propor soluções para toda a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o documento veicula efeitos de sentido de completude e de verdades nas vozes das autoridades, que representam o saber e o poder. Essa visão é constitutiva do sujeito, pois expressa sua necessidade de sentir-se dono de seus atos, consciente e controlador de si. Porém, sabemos que o sujeito é “pluralizado, multifacetado, isto é, constituído por muitas vozes e incapaz de agir como origem e fim de seu processo de ensino-aprendizagem e monitorá-lo de forma consciente” (MASCIA, 2002, p. 156).

Nesta pesquisa, acreditamos que a base teórica desse documento aponta para uma ideologia hegemônica como se todos os alunos pudessem aprender os mesmos conteúdos da mesma forma. Acreditamos que o sujeito/professor, enquanto aluno aprendeu assim, conseqüentemente, ele pode deixar vazar, no seu dizer, que seus alunos devem aprender da maneira como ele aprendeu, considerando que “as formas pelas quais aprendemos determinam as formas pelas quais ensinamos. [...] somos capazes de identificar, na nossa prática educativa, as várias práticas de nossos ex-professores e educadores” (CELANI, 2002, p. 13). Nessa ótica, postulamos que há muito mais de nossos professores em nós do que possamos imaginar, corroborando a visão de sujeito na (pós-)modernidade, aquele que é constituído pelos dizeres de outros, na multiplicidade de vozes e, ainda que esse sujeito busque esconder de si esse Outro indelével que o habita, contribui para o processo de constituição identitária, mesmo que possamos flagrar apenas fios momentâneos e movediços de sua identidade.

## 2.5 A globalização e a nova Proposta Curricular – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

Dentro do contexto de ensinar e aprender uma língua estrangeira, nos dias de hoje, a língua estrangeira que se mantém hegemônica no mundo é a língua inglesa, fato já mencionado aqui. Uma das razões para uma língua tornar-se importante internacionalmente é o poder político e econômico das pessoas que a falam. Os países falantes da língua inglesa exercem um papel significativo nas atividades humanas em geral, desde o período de colonização de outras nações. Nota-se, portanto, a necessidade de se ter domínio dessa língua, mesmo que seja para contrapor ao pensamento estabelecido pelos países que a têm como língua oficial, ou para ter o conhecimento que possibilite ao usuário da língua executar atividades simples no dia a dia, como no uso de tecnologias, do computador, de instrumentos eletrônicos que fazem parte da vida dos jovens e, principalmente, como meio de acesso aos bens comuns: a formação universitária, um bom emprego, entre outros.

Rajagopalan (2003, p. 65) aponta “um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. [...] A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta” e, o sinônimo de língua estrangeira é língua inglesa. Portanto, vale ressaltar que o termo LE sofre resignificação, na atualidade. Podemos afirmar que essa mutação é imposta pelo processo de “globalização”, justamente por não poder mais separar o que é global do local, o distante do próximo, o centro da margem, o tradicional do passageiro, o nacional do estrangeiro, até mesmo no campo linguístico. A língua estrangeira infiltra na nossa língua sem que nós nos demos conta e a utilizamos de maneira indiscriminada, pois, como afirma Rajagopalan (2003, p. 68), “num mundo globalizado como o de hoje, as línguas estão sofrendo influências mútuas numa escala sem precedentes”. Falar em globalização virou modismo, todos falam, mesmo sem saber o que significa, sem saber que pode trazer consequências. Bauman (1999, p. 7, *apud* CORACINI, 2003c, p. 101) define o termo globalização, para alguns:

[...] é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outro, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “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.

Há, ainda, os que acreditam que a globalização nasceu dentro do projeto da modernidade, portanto, imbuída da ideologia da homogeneização, trazendo consequências negativas à diversidade racial, cultural e religiosa, gerando um poder maior das nações desenvolvidas sobre os países subdesenvolvidos. No entanto, a impossibilidade do sujeito em tornar-se homogêneo prevalece e acaba gerando um mal estar, uma angústia, característica marcante da (pós-)modernidade, provocando a fragmentação, a desestabilização, a multiplicidade e, nesse processo, a completude, a verdade e o controle são apenas ilusões necessárias para a sobrevivência humana.

Esse é o momento histórico-social vivenciado por todos e sem direito à escolha. E como ficam as questões relativas não só ao ensino/aprendizagem de LE, mas também à educação como um todo? Sabemos que temos um sistema educacional que se diz centrado no sujeito, enquanto vivenciamos a sua descentralização histórica e socialmente perpassada por uma ideologia dominante. Com relação a isso, Mascia (2002, p.59) afirma que:

A ênfase da pós-modernidade no sujeito inscrito sócio-historicamente, descentrado, construído pela linguagem, por desejos e pelo inconsciente, parece contradizer a finalidade da educação, fundada nos pressupostos racionalistas que regem a modernidade.

Diante desse quadro histórico-social, surgiram os PCN – LEM – LI e, agora mais recentemente, a nova Proposta Curricular – LEM – Inglês (2008), considerados documentos oficiais com o objetivo de normatizar a ação do professor, principalmente, aquele que lecionava tanto no auge dos PCN quanto agora com a nova Proposta Curricular e que fazem parte da categoria de professores temporários. A designação do lugar que eles ocupam já sugere instabilidade. Convém observar que eles fazem certas representações não só desses documentos, mas também de todo o processo de implementação do novo e que elas contribuem para o processo de construção de identidade desses professores.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ciente do pouco desempenho dos alunos, principalmente, no componente curricular de LI e da escassez de material disponível no mercado condizente às práticas pedagógicas contidas nos PCN, implanta um material, segundo eles, inovador, com o propósito de direcionar o trabalho do professor, coordenar, apoiar e avaliar o desenvolvimento curricular (BRASIL, 2008).

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,” 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).

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.

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.

Além do suporte teórico e do *Caderno do Professor*, no ano de 2009, os alunos receberam o chamado *Caderno do Aluno*, contendo as situações de aprendizagem, os conteúdos temáticos, espaço para realização das atividades, espaço para escrever o que aprendeu e espaço para a sua 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.

Vale ressaltar que, na nova Proposta Curricular, há uma crítica às concepções estruturalista e comunicativa de ensinar e aprender LI. No entanto, esse novo material surge no meio delas, talvez possamos dizer no entremeio da abordagem tradicional, ou seja, de ênfase estruturalista, e da abordagem comunicativa, aponta a solução para a aprendizagem de LI na elaboração de uma terceira orientação metodológica: os *letramentos múltiplos* e segue o mesmo que as anteriores, prevendo um sujeito autônomo, dono de si, controlador, que pode escolher os processos de ensino-aprendizagem e, assim, direcionar a si próprio. Observamos que, no novo documento, por mais se que pretendeu renovar, ainda aponta para um sujeito racionalista, do positivismo, uno, centrado, autônomo, ignorando o sujeito na sua constituição heterogênea, subjetiva, inconsciente, faltosa e desejosa da completude, ou seja, o sujeito da (pós-)modernidade. Segundo a nova Proposta Curricular (BRASIL, 2008, p. 42), o ensino de línguas, sob essa nova perspectiva, é “capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã dos educandos”.

O nosso objetivo não é analisar esse documento oficial, no entanto, tecemos tais considerações por acreditar na possibilidade de eles intervirem não só na prática pedagógica do professor, mas também exercerem influência determinante no processo de constituição identitária desse professor, considerando que esses documentos imaginam um sujeito

consciente que pode ser transformado, moldado segundo o modelo “ideal” apresentado por ele. É nesse íterim que ouvimos as vozes dos professores temporários.

Posto isso, traremos algumas considerações sobre a prova de classificação de professores temporários, considerada parte integrante do acontecimento sobre o qual emergiram os dizeres dos professores de LI, sendo que é a primeira vez na história da educação do Estado de São Paulo que tais professores são submetidos a uma avaliação com o objetivo de usar seu resultado como um dos critérios para a atribuição de aulas. É pertinente a observação das condições de produção desse momento vivido pelo professor, pois acreditamos que esse contexto venha a incidir no processo de construção e reconstrução identitário desse sujeito/professor.

## **2.6 A prova de classificação de professores temporários da rede estadual de São Paulo<sup>12</sup>**

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo organizou a prova de classificação de professores temporários e foi aplicada no dia 17 de dezembro de 2008 sobre a nova Proposta Curricular, depois de um ano letivo de trabalho pautado nas novas diretrizes. É a primeira vez na história do magistério do Estado de São Paulo em que os professores contratados temporariamente, para assumir as vagas remanescentes dos professores efetivos, são submetidos a uma avaliação, pois esta é obrigatória a todos àqueles que pretendem lecionar no ano subsequente.

A secretária da Educação da época justificou o motivo da prova, alegando que o Estado tem por obrigação escolher os melhores professores para seus alunos, uma vez que os professores temporários representam 40% do total de professores da rede, portanto, eles acabam exercendo um papel importante na educação pública do Estado<sup>13</sup>.

A prova de classificação de professores temporários seria utilizada como um terceiro critério para atribuição de aulas no ensino fundamental e ensino médio, considerando o tempo de serviço do professor e sua titulação, se a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) não tivesse recorrido do resultado da prova. O sindicato

---

<sup>12</sup> As informações contidas nesta subseção advêm dos próprios dizeres dos professores, principalmente, dos temporários que circularam no ambiente escolar e de pesquisas realizadas em *sites* sobre a educação, sobretudo, <http://educarparacrescer.abril.com.br>, acesso em 01/03/2009 às 19h26.

<sup>13</sup> Em nota à imprensa do *Educar para crescer*, a secretária da Educação afirmou: “Os professores temporários tem uma importante participação na rede. É fundamental que os alunos tenham os melhores professores possíveis nas salas de aula”.

representante dos professores alegou desorganização na elaboração, na aplicação e na divulgação do resultado. Segundo a entidade, a prova continha irregularidades em sua elaboração; alguns professores foram realizar a prova em escolas erradas e receberam provas trocadas; alguns observaram vazamento do gabarito e erros na divulgação do mesmo.

A APEOESP conseguiu a anulação da prova na Justiça no segundo pedido, pois o primeiro foi derrubado. A liminar foi concedida por uma juíza da 13ª Vara da Fazenda Pública, às vésperas do início do ano letivo de 2009, por considerar o resultado da prova prejudicial aos professores com maior tempo de serviço.

Segundo as informações da Secretaria da Educação, três mil dos duzentos e catorze mil que prestaram a prova teriam zerado na prova sobre a disciplina da qual ministram ou têm habilitação para a ministrarem. Com a anulação do resultado da prova, cerca de um mil e quinhentos dos professores, que obtiveram a nota zero na prova, voltaram a lecionar no ano de 2009. Se o resultado da prova tivesse sido utilizado na atribuição de aulas, quarenta e cinco mil dos cem mil professores, que já ministram aulas, teriam sido substituídos por professores com nota maiores, o que significa que eles não teriam atingido 50% de aproveitamento na prova. Como o resultado da prova foi desconsiderado, esses professores reassumiram as aulas, apesar dos esforços do governador José Serra em tentar reverter essa decisão judicial.

Devido a esse impasse, ocorreu um atraso no início do ano letivo de 2009, para que houvesse tempo hábil para a atribuição de aulas, uma vez que o início do ano letivo sem os professores temporários seria praticamente impossível, considerando que dos duzentos e cinquenta mil docentes, cem mil são temporários. Os outros cento e catorze mil professores que prestaram a prova estão fora da rede e estão desejosos de fazer parte do quadro docente da rede pública do Estado de São Paulo. Apesar das condições desfavoráveis que assolam a educação pública não só no Brasil, de modo geral, mas, principalmente, nesse referido Estado, há um número expressivo de professores que tentam ingressar na carreira pública.

Faz-se necessário complementar que as entrevistas foram realizadas com professores temporários de LI, que vivenciaram essa situação problemática aqui relatada. Em se tratando de ser a primeira vez em que professores ocupantes dessa função são submetidos a um processo seletivo, vale ressaltar a necessidade de descrever os discursos vários que perpassam

as vozes aflitas e angustiantes do sujeito/professor ocupante de vagas remanescentes<sup>14</sup>, como em (B22): “*angústia de medo*”. Ainda, convém salientar que o sujeito/professor avaliado é desejante do que o constitui, ou seja, do seu lugar garantido para lecionar, e sob a ameaça de perder o lugar que ocupa, sente que o seu direito de ministrar aulas pode ser desintegrado dele como um membro de seu corpo sendo mutilado. Portanto, a parte que lhe constitui é a que lhe falta, ou melhor, esse outro que o constitui é o outro que lhe falta, esse outro que lhe falta é justamente esse outro que o constitui, como se pode notar no dizer do sujeito (A22): *o aluno que está na Faculdade... ele tem mais facilidade do que eu*”. Certamente, esse momento histórico-educacional influenciará no processo de constituição identitária desse professor, e emergirá via linguagem. Portanto, é firme nesse propósito de flagrar momentos identitários nas redes emaranhadas dos discursos múltiplos que passaremos à análise dos dizeres desses professores “temporários” e marcados pela instabilidade, talvez, tanto quanto suas identidades.

---

<sup>14</sup> O processo de atribuição de aulas, na rede oficial do Estado de São Paulo, segue uma escala, atendendo, primeiramente, os professores efetivos. As aulas que sobram (o resto?) são oferecidas aos professores temporários que, por sua vez, também, seguem uma lista de classificação de acordo com seu tempo de serviço, prova de títulos somados à nota da prova de classificação.

### **III REPRESENTAÇÕES: O QUE INSTAURA NO DIZER DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA**

A fim de descrever os fios identitários do sujeito/professor de LI, trazemos para o centro das discussões as representações que fazem de si mesmos; as representações dos professores de LI em relação às Políticas Governamentais e sobre a nova Proposta Curricular e as representações sobre a prova de classificação de professores temporários da rede do Estado de São Paulo.

#### **3.1 Representações dos professores de LI: constituindo identidades**

Esta seção está dividida em três subseções. Na primeira, contamos com as representações dos professores sobre si, na segunda, temos as representações dos professores sobre a língua inglesa, e a última destina-se a representações dos professores sobre a sua valorização profissional.

Os gestos de leitura e de interpretação lançados sobre os recortes dos enunciados do sujeito/professor sobre si, sobre a língua inglesa e sobre a sua valorização, não são vistos como um relato verídico possível de ser apenas um, e, portanto, comportando apenas uma leitura, uma única interpretação, e, sim, como segundo Coracini (2003b, p. 3), “fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica”. Falar de si é entendido aqui como um sujeito que não consegue descrever o seu real<sup>15</sup> ou como gostaria de se mostrar para o outro, pois as palavras provocam sentidos indesejáveis, falhos, escorregadios, sujeitos ao equívoco da língua. O falar de si é visto como uma nova construção de si, como uma invenção de si. “Trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com a finalidade que nada mais que a constituição de si” (FOUCAULT, 2004, p. 149).

---

<sup>15</sup> Nesta pesquisa, o termo real é entendido, “como diz J-C Milner, é o impossível” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 7).

### 3.1.1 Representações dos professores acerca de si

O sujeito/professor, convidado a relatar a sua opinião sobre si, enquanto profissional do ensino de língua inglesa, tenta apagar a voz do outro, esquecendo que este o constitui. A marca linguístico-discursiva da negação presente nos dizeres dos professores conduz-nos ao gesto de interpretação de que é por meio da negação que o sujeito se constitui, pois “dizer o que não somos, significa também dizer o que somos, já que somos um pouco daquilo que negamos” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 102).

**RD-A1** – *Bom em primeiro momento... né... eu gostaria de dizer de que... mais assim... todas as dúvidas que eu tenho... porque eu não sou aquela pessoa maravilhosa então às vezes eu tenho dúvidas me deparo com dúvidas eu corro atrás... procuro e tento tirar todas as dificuldades dos alunos também né... então... não sou 100%... mas acho que... pelo menos essa parte eu consigo superar essa parte...*

**RD-B1** – *Eu... particularmente... eu... bom... eu assim ainda não consegui fazer um curso mais avançado de inglês... mas procuro sempre estar estudando... sendo atualizada... procuro fazer com que os alunos aprendam mais... eu acho que no Estado... o inglês mesmo se aprende o básico... eu acho que os alunos no Estado aprende só o básico...*

**RD-C1** – *Eu acho muito importante... principalmente porque estamos num mundo bem informatizado e a linguagem dessa informatização é a língua estrangeira... língua inglesa então que eu acho muito importante...*

Os recortes discursivos de A1 e B1 são marcados pela negação: “*não sou uma das melhores professoras / não sou aquela pessoa maravilhosa / não sou 100% / não consegui fazer um curso mais avançado de inglês*”, o que denota um desejo recalcado. O sujeito/professor A1, ao enunciar que: “*não sou uma das melhores..., não sou... maravilhosa, não sou 100%*”, manifesta o seu desejo em ser um excelente profissional, de ser reconhecido pelo outro, de ser visto pelo outro (aluno, professor) como um profissional competente como demanda o mercado de trabalho nos tempos atuais. O sujeito, ao fazer uso da expressão “*pelo menos*”, o que não enfatiza algo particularmente importante, entra em contradição ao enunciar que consegue “*tirar todas as dúvidas dos alunos*”, revelando seu desejo pelo alcance da totalidade. Assim, ele comete o equívoco via linguagem por não ter controle do efeito de sentido do seu dizer. Isto expõe as diferentes vozes<sup>16</sup> que atravessam o dizer do sujeito enunciador, reafirmando o conflito e a contradição inerentes e constitutivos do discurso e do sujeito.

<sup>16</sup> As diferentes vozes que atravessam o dizer do sujeito nos remetem à sua heterogeneidade constitutiva, sendo esta marcada ou não (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Também, no enunciado do sujeito/professor B1: “*Eu... particularmente... eu... bom... eu assim ainda não consegui fazer um curso mais avançado de inglês*” é uma voz que está na nossa memória discursiva (interdiscurso) de que para se saber “bem” o inglês tem que fazer um curso avançado, como o sujeito/professor não conseguiu fazer, por razões das quais não se justifica, não se considera um professor de ponta. O emprego do advérbio de relatividade temporal “*ainda*” conduz a um efeito de sentido de esperança, de algo que ele pode vir a realizar no futuro, pois ele “*ainda não*” fez um “*curso avançado*”. Assim, o sujeito nega o que “*ainda não*” o constitui e, ao mesmo tempo, afirma que somente atingindo o que deseja, se sentirá completo, o que revela sua busca pela completude, “*particularmente*” marcando seu anseio por uma estabilidade identitária ilusória de ser uno, de ser peculiar e singular. No enunciado “*eu acho que no Estado... o inglês mesmo se aprende o básico... eu acho que os alunos no Estado aprende só o básico*” remete-nos ao discurso da Linguística Aplicada que discorre sobre os mitos relacionados às questões do ensino/aprendizagem de LI nas escolas públicas do Brasil, ou seja, “*não se aprende inglês na escola regular, só se aprende inglês nas escolas de idiomas*”, reconhecidas como o espaço da legitimação do saber em língua inglesa, revelando-se o sujeito da falta, pois “*no Estado aprende só o básico*”, o que não é suficiente, é falho, é pouco. Com relação aos mitos, Moita Lopes (1996, p. 64) entende que “o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs”.

Ao enunciar o que não é, quando instado a falar de si, A1 evoca o que faz para justificar o que inconscientemente deseja ser: “*eu corro atrás... procuro e tento tirar todas as dificuldades dos alunos*”. É o dizer revelador do discurso da competitividade, da qualificação, da certificação, da globalização, as pessoas vivem agitadas, na tentativa de recuperar o tempo perdido ou, ainda, para se manter atualizadas. Apesar de não ser o professor 100%, tira “*todas as dificuldades dos alunos*”, marcando o seu anseio em atingir a totalidade, como se isto fosse possível. Esse dizer é perpassado pelo discurso pedagógico que cria a imagem do bom professor, ou seja, aquele que consegue solucionar todas as dificuldades dos alunos.

O sujeito/professor B1 também manifesta o desejo de ser o professor ideal e, assim atingir a totalidade em: “*mas procuro sempre estar estudando... sendo atualizada... procuro fazer com que os alunos aprendam mais*”. O seu dizer revela uma contradição; não conseguiu fazer o “*curso avançado*”, no entanto, está sempre “*estudando... sendo atualizado*”, o que

nos leva a notar a presença do discurso da competitividade marcante da atualidade: estudar e atualizar num contínuo incessante, revelando de forma escancarada o sujeito da eterna busca pela plenitude, pelo gozo recalcado<sup>17</sup>, não atingido. E ainda, um sujeito dotado de poderes super-naturais e capaz de “*fazer com que os alunos aprendam mais*” faz ecoar a voz do discurso pedagógico que institui no imaginário do professor que ele tem que ser aquele que tira todas as dúvidas dos alunos e que é capaz de desenvolver neles todas as competências e habilidades para que esses aprendam tudo.

No dizer do professor C1: “*estamos num mundo bem informatizado e a linguagem dessa informatização é a língua estrangeira*”, observa-se o sentimento de pertencimento, de estar incluso, de fazer parte do mundo globalizado, e a condição imposta pelo capitalismo é saber se comunicar na língua inglesa, considerada a língua franca, ou seja, a língua internacional falada por todos os povos de diferentes nações. Esse dizer revela um sujeito desejante da língua do outro para tornar-se como o outro, isto é, soberano, onipotente, características do povo e da nação (Estados Unidos) que tem a língua inglesa como seu patrimônio cultural, social e representante do poder político e econômico diante dos outros países do mundo. Ao enunciar “*língua estrangeira*” (o que é estranho, desconhecido), “*língua inglesa*” cria-se uma possibilidade de comunicação, de entendimento e de reconhecimento com o outro, conduzindo o sujeito/professor a uma identificação com o outro (mundo globalizado), pois a referência a uma “*língua estrangeira*” automaticamente é referência à “*língua inglesa*”. O uso do advérbio de intensidade “*muito*” declara o quanto esse sujeito considera a língua inglesa importante, o quanto o outro tem mais valor, é digno de mais respeito, portanto, falar a língua do outro é se ver pelo olhar do outro, é tornar-se tão importante quanto o outro, é tornar-se outro.

Considerando que qualquer língua é híbrida, é formada por outras línguas, pois não existente língua pura, original, a língua materna é considerada o lugar do repouso, o lugar tranquilo, do aconchego, é a língua falada e ensinada pela mãe. Porém, nem tudo pode ser dito nessa língua, há uma interdição, uma proibição e como ação libertadora, o sujeito busca falar a língua do outro, aquela que, ilusoriamente, tudo pode ser dito, ele fala e é falado pela língua do outro, do desejo. É a língua estrangeira que “tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito

---

<sup>17</sup> Utilizamos o termo gozo recalcado segundo a psicanálise lacaniana que “afirma a impossibilidade de realização do desejo, desejo que nos singulariza porque é sempre diferente em cada um. É, aliás, o desejo, nunca satisfeito, que nos move, que nos impulsiona a buscar, ao longo da vida” (CORACINI, 2007, p. 135).

inconsciente”. Falar a língua do outro, a estrangeira “serão sempre outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que entrecruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias” (CORACINI, 2007, p. 152).

Vale salientar que os sujeitos/professores, quando solicitados a falar de si, fazem uso do verbo modal “achar”, na necessidade de se mostrar centrados, unos, indivisíveis, como se isso fosse possível, mas essa é uma ilusão exigida para que o sujeito se constitua com tal. Na análise feita, observa-se certa regularidade nos dizeres dos professores via intradiscorso e interdiscorso expressos, respectivamente, linguisticamente pelo uso da negação, pela repetição do verbo “achar” e por esses dizeres constituírem o imaginário desses sujeitos, uma vez que esses fazem parte da sua formação profissional, contribuindo para o processo de constituição identitária do professor vista como múltipla, híbrida, heterogênea.

Ao serem indagados sobre que tipo de professor gostaria de ser, produzem os seguintes enunciados:

**RD-A2** – *Eu acho que eu gostaria de ser um profissional igual a você... porque você foi minha mestra... eu passei a adorar o inglês através de você da sua pessoa... é verdade... eu passei a ter essa paixão pela língua inglesa através de você...*

**RD-B2** – *Eu gostaria de ser uma professora que falasse mesmo... eu queria ter feito um estágio mais avançado... eu queria ter feito um curso bem mais avançado pra chegar em sala de aula mesmo falando a língua ...*

**RD-C2** – *Acredito que seria um professor mais dinâmico e que praticamente no nosso dia a dia é que isso não acontece porque nós falaríamos sempre principalmente em sala de aula todo momento desde quando entra... quando sai... falar o inglês com os alunos e que eles participassem muito... então isso depende muito do professor...*

Esses traços identificatórios já mencionados são observados, principalmente, nos dizeres de A2 e B2. No enunciado de A2: “*Eu acho que eu gostaria de ser um profissional igual a você... porque você foi minha mestra*” observa-se a identificação do sujeito com um ser “ideal” representado pelo pronome pessoal “você”, que é o outro<sup>18</sup>. Constrói-se aí uma relação entre professor/aluno, em que o professor representa a imagem do inacessível, do “eu ideal”, o que nos remete ao estádio do espelho de Lacan, pois segundo Coracini (2007, p. 60), “não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro”. As imagens instituídas acerca do professor do passado permanecem na memória discursiva desse sujeito, denotam efeitos de saber e poder e vêm à tona via intradiscorso. Para dar veracidade à

<sup>18</sup> Esse outro é representado pela pesquisadora, que fora outrora, professora do professor entrevistado.

declaração do desejo em “ser ideal”, o enunciador faz uso da repetição do pronome “*você*”: “*igual a você... porque você... através de você da sua pessoa... através de você*”. Ainda, para legitimar o seu dizer, o sujeito/professor enuncia: “*é verdade*”, aflorando o discurso do regime de verdade que produz poder e conseqüentemente saber (FOUCAULT, 1999). O desejo de ser como “*você*” se deu porque “*você foi minha mestra*” remete ao discurso acadêmico, pois o item lexical “mestre<sup>19</sup>” denota um saber ainda maior do que o do professor, uma vez que “mestre” é mais que um mediador do saber, é aquele que oferece as diretrizes de como se comportar na vida e na profissão, é um exemplo a ser seguido, é um mentor intelectual, enquanto que “professor” remete à formação discursiva da escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecendo uma relação mais profissional com o saber. Ora, uma vez que o aluno tornou-se professor, a imagem que o sujeito/professor faz do professor de outrora é de mestre e, é assim que ele deseja ser “mestre”, ou seja, o outro, mostrando ser sempre o sujeito da falta, da fragilidade, em busca da sua completude.

Motivado pelo anseio de falar a língua do outro, e ao mesmo tempo, ser falado por ela e nela, o sujeito enunciador B2 é interpelado pela ideologia do saber a língua inglesa, e enuncia: “*que falasse mesmo... pra chegar em sala de aula mesmo falando a língua*”, pois saber, ter conhecimento da língua significa falar a língua que é falada mundialmente. O efeito de sentido do saber aqui é falar, logo, o falar concede ao sujeito/professor poder, pois poder e saber estão intrinsecamente ligados (FOUCAULT, 1999). Nesse enunciado, emerge o discurso do ensino-aprendizagem de línguas, que instaura no professor de LI a imagem do professor competente linguisticamente, isto é, o bom professor é aquele que domina, ministra aulas e que desenvolve a comunicação com seus alunos na língua alvo.

Faz-se presente o desejo de ser diferente do que é, mostra-se a fluidez, a descentralização do sujeito nos relatos de C2. Ao afirmar que gostaria de ser um “*professor mais dinâmico*” aponta para o discurso pedagógico-teórico, que institui a imagem do professor moderno como dinâmico, motivador, cativante e que prende a atenção dos alunos. Em seguida, o mesmo sujeito evoca em seu dizer a voz da prática de sua realidade e desenrola um outro fio discursivo: “*e que praticamente no nosso dia a dia é que isso não acontece*”, mostrando a contradição entre o discurso teórico e o discurso da prática. Isso resvala efeitos

---

<sup>19</sup> Mestre *sm.* 1. Homem que ensina; professor. 2. O que é perito ou versado numa ciência ou arte. 3. Homem de muito saber. 4. O que se avantajá em qualquer coisa. 5. Artífice em relação a seus subordinados. 6. Comandante de pequena embarcação. 7. Aquele que tem o mestrado (2). \* *adj.* 8. Que serve de base ou de guia; fundamental (FERREIRA, 2000, p. 459).

de sentido de que o que está na teoria, por exemplo, nos PCN – LEM – LI, não acontece na prática, pois não há espaço para discussão intercambiária entre teoria e prática no ambiente escolar.

Mesmo não articulando esses dois discursos na prática, o sujeito/professor institui uma identidade reflexiva entre teoria e prática: *“porque nós falaríamos sempre principalmente em sala de aula todo momento desde quando entra... quando sai... falar o inglês com os alunos e que eles participassem muito”*, um sujeito desejante da completude, da totalidade *“sempre... todo momento”*. O sujeito desencarcera o seu anseio latente em completar a ação, representada linguisticamente pelo emprego do verbo no tempo futuro do pretérito *“falaríamos”*, causando o efeito de sentido de que isso ainda irá acontecer, mas que está relacionado com um fato passado, marcado pelo uso do verbo no passado do subjuntivo *“participassem”* e, ainda se revela como o sujeito da falha, tomando a responsabilidade de desenvolver a interação entre alunos e professor na LI para si, pois: *“isso depende muito do professor”*, ativando na nossa memória discursiva o discurso político-educacional que responsabiliza o professor pelos acontecimentos em sala de aula. Assim, o sujeito/professor se vê como se ele fosse o único responsável por não desenvolver a comunicação oral em LI na sala de aula.

É pertinente salientar que os três professores são movidos pelo anseio de ser diferente do que são, de serem outros, deixando entrever seus desejos pela completude que ilusoriamente instaura no sujeito. Eles relevam um sujeito que se constitui de múltiplas identificações imaginárias e simbólicas<sup>20</sup> através de um processo de identificação com o outro, falante de LI. 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 e, ao suprir sua falta, deseja ser o desejo do outro também (CORACINI, 2007, p. 61).

Instados a relatar sobre o tipo de professor que temem ser, os enunciadores A3 e B3 comungam de semelhantes dizeres:

---

<sup>20</sup> “A identificação simbólica, afirma Nasio (1988, p. 115), consiste no sujeito do inconsciente que “baliza, invariavelmente, uma vida significativa e, apesar disso, é subtraído dessa vida””. “A identificação imaginária consiste na representação imaginária: o eu só se identifica seletivamente, ainda que inconscientemente, com as imagens em que se reconhece, ou seja, com aquelas que evocam, de alguma forma, a figura do Outro” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 65).

**RD-A3** – *O tipo de professor que estaciona no tempo... que não faz nada para mudar... que tem medo de mudança...*

**RD-B3** – *Eu acho que é aquela que chega na sala de aula e que simplesmente senta e não faz nada...*

**RD-C3** – *O professor que por exemplo que traz que oferece a coisa pronta já para o aluno... sou do tipo de professora que gosto de passar os tópicos e fazer com que o aluno pesquise... que vá a procura para que ele mesmo possa adquirir seu próprio conhecimento...*

Em A3: “*estaciona no tempo... que não faz nada para mudar... que tem medo de mudança*”, e em B3 “*senta e não faz nada*” ecoam vozes do discurso dos cursos de formação continuada do professor que apontam para o efeito de sentido da inovação, do professor da (pós-)modernidade que busca a “mudança” sempre, que é dinâmico, que nunca “*senta*” opondo-se à visão do professor tradicional, conteudista, radicalista, que não aceita a mudança. O sujeito/professor B3, ao fazer uso do pronome demonstrativo “*aquela*” provoca efeitos de sentido de distanciamento, “*aquela que... senta e não faz nada*” está longo de si, de seu modo de ser. Esse professor mostra-se uma não identificação para com “aquele” tipo de professor. O emprego do advérbio de modo “*simplesmente*” expressa um fazer inadequado “*senta e não faz nada*”.

No enunciado C3: “*O professor que... oferece a coisa pronta... fazer com que o aluno pesquise... que vá a procura... adquirir seu próprio conhecimento*” também emerge o discurso pedagógico dos dias de hoje que incita o professor a ser moderno, a fazer diferente, ou seja, que conduz o aluno à construção do seu próprio conhecimento, criando no aluno a autonomia por meio da pesquisa. Esse discurso estimula o professor a querer fazer parte desse grupo. No entanto, ao fazer uso da expressão “*sou do tipo*”, ativa na nossa memória discursiva um tipo à moda antiga<sup>21</sup>, vindo à tona o interdiscurso, via intradiscurso, apontando para um paradoxo entre o que é ser um professor moderno e o que é ser tradicional. Dessa forma, estabelece nesse sujeito/professor o desejo de se identificar ou não com o outro. “Esse contínuo movimento de identificação, contra-identificação e desidentificação mostra que não há um regime identitário de subjetividade estável” (GREGOLIN, 2007, p. 21).

Convém observar que esses enunciados são reveladores de fagulhas identitárias do Outro que, ao negar, afirma o que está recalcado, encarcerado, escondido de si próprio. Nesses dizeres ecoam vozes advindas de cursos realizados que estimulam os professores à mudança, a atrever-se a ser outro por uma questão de ética educacional, uma vez que a educação instiga o sujeito à transformação, como se fosse possível apagar as suas marcas sem

<sup>21</sup> Referencia à música: *Amante à moda antiga* de Roberto Carlos.

deixar vestígios daquilo que o sujeito vivenciou, de tudo que o constitui, mesmo as suas contradições.

### 3.1.2 A língua inglesa: entrecruzamento de identidades e representações

Neste item, tratamos da busca pelas representações sobre a língua inglesa que circulam no imaginário dos pesquisados, o que possibilitou flagrar momentos identificatórios. Os dizeres dos enunciadores são reveladores da constituição identitária do sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, ou seja, aquele que controla o seu dizer e aquele que não controla e, assim entra em contradição. Convidados a relatar o nível de satisfação em relação ao conhecimento da língua inglesa, os sujeitos enunciadores revelam certa regularidade no discurso expressa pela marca linguística de denegação.

**RD-A4** – *Olha... eu acho que eu tenho até um nível de satisfação bom entendeu... não é superado porque também eu nunca saí fora do país também não tenho vontade não tenho curiosidade... mas eu acho que eu tenho assim... um nível bom razoável até pra dar aula aqui...*

**RD-B4** – *Médio... assim não tenho muito... não falo fluentemente... mas eu acho médio...*

**RD-C4** – *Bom... eu acredito que eu tenho de aperfeiçoar mais... mas eu acho a língua inglesa... no mundo de hoje... esse mundo bem globalizado...*

Os dizeres de A4 e B4 são marcados pela negação, emitindo uma voz afirmativa que ecoa via interdiscurso. O dizer negado revela um não-dito que lança efeitos de sentido de uma vontade reprimida, sufocada, omitida do próprio sujeito. Em “*não... eu nunca saí fora do país também não tenho vontade não tenho curiosidade*” e em “*não falo fluentemente*” trazem à baila o desejo recalcado de ter o conhecimento suficiente da língua inglesa para lhes possibilitar a viajar sem receio para um país falante dessa língua, conhecer outros lugares, outras culturas, outras pessoas com as quais eles possam se identificar e, assim preencher a falta, falta do controle do idioma que lhes causam inquietações.

Cabe salientar que a forma de denegação é entendida como o discurso Outro, a voz do inconsciente que atravessa o dizer do sujeito, sua subjetividade vem à tona via intradiscurso, e que faz ecoar o interdiscurso, o que está na memória discursiva, os já ditos. Authier-Revuz (1990, p. 33) esclarece que “as formas marcadas da heterogeneidade mostrada [...] operam de modo da denegação. [...] A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, [...] fazendo vacilar o domínio do sujeito; voltando o peso permanente do Outro localmente designado”.

Vale ressaltar a contradição no dizer de A4: “*eu acho que eu tenho até um nível de satisfação um nível bom razoável até pra dar aula aqui*”, que expressa a satisfação que tem pelo conhecimento adquirido, pois este é suficiente para lecionar na escola pública, ativando na nossa memória discursiva de que o professor, principalmente de LI, não precisa ter muito conhecimento para ministrar aulas na rede oficial de ensino, pois o saber que possui é “*razoável*”. No entanto, ao fazer uso da preposição “até”, provoca o efeito de sentido de valorização do conhecimento que tem, possibilitando a exercer sua função: “*dar aula aqui*”.

Os dizeres do sujeito/professor C4 remetem ao discurso da pós-modernidade, momento histórico vivenciado pela humanidade independente da sua identidade nacional, cultural e social. Em: “*eu acho a Língua inglesa... no mundo de hoje... esse mundo bem globalizado*” estabelece uma conexão entre o “*mundo globalizado*” e a “*língua inglesa*”, levando-nos aos gestos de interpretação de que “queiramos ou não, vivemos num mundo globalizado [...] isso significa que os [...] povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57), despertando a necessidade de ter uma língua comum entre as pessoas com o intuito de vencer as barreiras de comunicação e, assim, facilitar o intercâmbio cultural e social entre povos de diferentes nações. Dessa forma, o sujeito/professor acredita que tem: “*de aperfeiçoar mais*” para se integrar a essa “aldeia global”, revelando-se um sujeito da eterna insatisfação, da eterna busca do outro para se satisfazer, e assim, ele seria o sujeito do gozo<sup>22</sup>, da perfeição que se encontra no outro lugar, no estranho, no desconhecido, possuidores de características que o sujeito almeja porque essas ilusoriamente lhe completariam.

Vale ressaltar que os enunciados dos participantes, desta pesquisa, são marcados pelo uso constante do verbo “achar”, o que denota a ilusão de fonte, de origem de seu dizer que se instaura no sujeito, apontando para o esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1988), em que o sujeito esquece que aquilo já foi dito antes, em outro lugar, por outros sujeitos e formula o seu dizer como se fosse a primeira vez a ser proferido. Isso também é mostrado nos enunciados, ao serem indagados sobre o significado e a importância da língua inglesa.

**RD-A5** – *Eu acho que a Língua inglesa é uma língua fundamental para nós por ela ser a língua mais falada por todos... se você vai procurar um emprego você tem que ter uma outra língua e o inglês é a língua mais fácil que a gente tem para aprender... parece ser a mais difícil... eu acho o inglês a língua mais fácil pra você entender a colocação verbal...*

<sup>22</sup> A partir da visão psicanalítica, o sujeito do gozo é aquele que “se crê completo, onipotente e age como se assim fosse” (CORACINI, 2007, p. 160).

*entendeu... é bem mais fácil.. e ela é importantíssima no mercado de trabalho e pra nossa evolução...*

**RD-B5** – *Eu acho assim que hoje a gente em todos os lugares que a gente vê... tem uma palavrinha em inglês... é isso que eu procuro ensinar meus alunos... em todos os lugares... em uma instrução de aparelho eletrônico tem inglês... em fachadas de comércio tipo lan house tem a língua inglesa... no próprio computador você vê tem o inglês... então pra mim é importante... é fundamental...*

**RD-C5** – *Em tempos globalizado é muito importante... principalmente quando se fala em informatização...*

O sujeito/professor A5 aponta para uma diversidade de representações que constitui a língua inglesa expressa via intradiscuro: *“língua fundamental... a língua mais falada por todos... a língua mais fácil... parece difícil... em todos os lugares... tem inglês... é importante... é fundamental”*. Observa-se vozes advindas de outros lugares que constituem esse dizer, pois dizer que é *“a língua mais fácil”* ou que *“parece difícil”*, apesar de serem discrepantes, são dizeres já internalizados nas sociedades que estudam a língua inglesa como língua estrangeira e que fazem parte de uma ideologia hegemônica. Atribui-se à língua inglesa o caráter de fácil, o que entre tantas razões, explicaria por ser *“a língua mais falada por todos”*. Esse caráter da língua fácil foi estabelecido socialmente em contraposição ao Latim, tida como língua difícil, instituída como estudo obrigatório no passado<sup>23</sup>. Para substituí-la, estabelece-se a LI como língua estrangeira, que no discurso da abordagem tradicional seria uma língua a ser estudada da mesma forma que o Latim, ou seja, a gramática e a tradução de obras clássicas. Na tentativa de desmistificar o *status* de língua difícil e torná-la uma língua mais acessível a *“todos”*, por meio da língua em uso, concede-lhe o *status* de *“língua mais fácil”* no discurso da abordagem comunicativa<sup>24</sup>. É mister observar que o sujeito se constitui dos discursos da abordagem tradicional e da abordagem comunicativa, revelando a sua característica heterogênea. Esses discursos atravessam o dizer do professor temporário de forma conflituosa e dissonante, marcando a sua constituição identitária.

Vale ressaltar que o dizer de A5 aponta para o discurso do mercado de trabalho competitivo que, na atualidade, exige das pessoas conhecimento diferenciado em relação ao passado. Esse discurso circula na escola e na sociedade, de modo geral, de que para se ter um bom *“emprego você tem que ter uma outra língua”* e essa língua é o inglês, pois ela é: *“importantíssima no mercado de trabalho e pra nossa evolução”*. Nota-se o uso do item

<sup>23</sup> RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2 ed. Cambridge, 2001.

<sup>24</sup> A abordagem comunicativa é vista aqui segundo o posicionamento de Almeida Filho (2008).

lexical “*evolução*”, ativando na nossa memória discursa o sentido de desenvolvimento, de melhoria, pois a evolução além de marcar um processo de mudança, de transformação, infere-se a passagem de um estágio inferior (onde o sujeito se encontra) a um superior (lugar estranho desejável). Portanto, esse sujeito/professor revela a busca pelo inatingível<sup>25</sup>, ou seja, a completude, sua totalidade, que conseguirá ilusoriamente pelo controle e domínio do outro, ou seja, o conhecimento da língua estrangeira, requisito primordial para adquirir certa posição social e segurança financeira nesse mundo fragmentado e repleto de instabilidade.

No recorte discursivo de B5, nota-se o desencadeamento de palavras referentes a lugares onde encontramos: “*uma palavrinha em inglês... em todos os lugares... em uma instrução de aparelho eletrônico... em fachadas de comércio tipo lan house... no próprio computador*”, para comprovar a importância da língua, explicitando o quanto essa língua está presente na nossa vida, ao nosso redor “*em todos os lugares*” onde quer que estejamos. Então, esse sujeito tenta tecer uma identidade fixa por meio de lugares pontuais, lugares estes em que o sujeito/professor também está presente, portanto, pode vivenciar, e assim, dar conta de sua inteireza, camuflando e escondendo a sua fragilidade e incompletude: “*então pra mim é importante... é fundamental*”. Nesse dizer, está implícita a não demarcação de fronteiras, ativando na memória discursiva o discurso da globalização, “*tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado*” (HALL, 2006, p. 67). Essa interconexão é representada pelo uso do item lexical “*lan house*”<sup>26</sup>, considerado um termo estrangeiro e um neologismo, apontando para a impossibilidade de delimitação da influência de uma língua que representa o poder. Sob esse prisma, Rajagopalan (2003, p. 59) afirma que “*nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras*”, pois mais adiante, o autor (p. 60) salienta que “*o avanço triunfante da língua inglesa [...] está afetando diretamente as demais línguas do mundo*”. É pertinente ressaltar que o sujeito/professor, ao mostrar a influência linguística, denuncia as vozes híbridas que vêm à tona, via interdiscurso, marcando o caráter heterogêneo constitutivo do sujeito, portanto, de sua identidade.

<sup>25</sup> Inatingível no sentido de que “o real da língua é o impossível” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p.51).

<sup>26</sup> O termo LAN foi extraído das letras iniciais “Local Area Network”, que quer dizer “rede local”, traduzindo assim uma loja ou local de entretenimento caracterizado por ter diversos computadores de última geração conectados em rede de modo a permitir a interação de dezenas de jogadores. O conceito de “LAN House” foi inicialmente introduzido e difundido na Coreia em 1996, chegando ao Brasil em 1998. A tradução para o português poderia ser “casa de jogos para computador”. ([www.kplus.com.br](http://www.kplus.com.br), acesso em 14/03/2010).

Convém mencionar que o discurso da globalização também se faz presente no recorte discursivo de C5: *“Em tempos globalizado é muito importante... principalmente quando se fala em informatização”*, aflorado pelos itens lexicais *“globalização”* e *“informatização”*, provocando um deslocamento dos termos local e global causado pela era da informatização em que estamos vivendo, pois não há uma separação nítida do que é local ou do que é global, um pode estar inserido no outro, não há mais distância que os separa. Isto se deve graças ao advento da *Internet* que conecta as pessoas, tornando-as locais em globais e vice-versa. Não dá mais para ficar fora do processo de *“globalização”* e automaticamente da informatização e nela vemos o apogeu da língua inglesa, uma vez que esta é considerada a língua internacional que une os povos falantes de diferentes idiomas. Canclini (2003, p. 31) explica que, para a maioria, *“globalização significa aumentar o intercâmbio com os outros [...] renovar nossa compreensão sobre suas vidas”*. Globalização como forma de homogeneizar, também traz o discurso da exclusão, pois aquele que não engaja no seu processo, está fora, excluído socialmente. Assim, compreendemos que esse dizer marca a descentralização do sujeito uno, sua fragmentação em busca de fagulhas identitárias que a era pós-moderna lhe proporciona.

Vale salientar que a posição de sujeito assumida no mundo imbricado com o objeto de amor, de desejo, ou seja, a língua inglesa, em que o sujeito reluta para controlá-la, dominá-la, no entanto, se vê diante da incapacidade de possuí-la, assumindo uma posição de submissão diante da impossibilidade de apropriação.

### 3.1.3 A valorização profissional do professor: representações construindo identidades

Vale mencionar que não só no ambiente escolar, mas na sociedade de modo geral é comum a valorização de determinadas disciplinas e conseqüentemente outras disciplinas perdem a credibilidade por vários motivos, como é o caso da língua inglesa. Com intuito de investigar declarações possíveis de flagrar traços identitários dos professores de LI, os sujeitos enunciadore foram solicitados a relatar seus sentimentos em relação às aulas de língua inglesa que ministram. Os recortes discursivos apontam para o entrecruzamento em suas falas, revelando a sua falta por não serem fluentes na língua alvo.

**RD-A6** – *Às vezes eu me sinto realizada... mas às vezes eu não consigo me realizar por causa de alguns alunos que de repente atrapalha a aula ou não presta atenção... mas quando eu*

*consigo atingir o que eu quero com a sala eu me sinto realizada... mas não é sempre devido a alguns alunos...*

**RD-B6** – *Às vezes angustiada... pelo simples fato de não conseguir falar fluentemente... de não conseguir falar fluentemente... de não ter tempo de fazer um curso mais avançado que eu gostaria de ter feito... mas tenho que estudar... mas eu acho que se eu tivesse feito mais esse tipo de curso... às vezes teria até que estar estudando pra entrar em sala de aula sim... mas eu já sabia um pouco mais... e eu gostaria muito... muito de melhorar...*

**RD-C6** – *Eu me sinto bem... cada vez que eu me deparo com a língua inglesa eu acredito que eu estou aprendendo cada vez mais um pouco... eu teria que me esforçar e aprender mais.*

A marca linguístico-discursiva da negação é recorrente nos dizeres dos dois primeiros sujeitos enunciadoreis: “*eu não consigo me realizar*”, “*não conseguir falar fluentemente... de não ter tempo de fazer um curso mais avançado*”, apontando para o anseio que toma conta desses sujeitos em se realizar profissionalmente e para tal, é preciso “*falar fluentemente*”. No entanto, as pessoas, para dominar a língua estrangeira, precisam ter tempo, somente por meio da dedicação exclusiva que se consegue atingir a realização do desejo alcançado somente pelo outro. Esses sentidos erigidos no fio do intradiscorso são constituídos histórica e ideologicamente, apontando o sentimento de frustração por B6: “*não ter tempo de fazer um curso mais avançado*”, devido ao excessivo número de aulas ministradas em sala, que acarreta a falta de tempo para estudar, se preparar e melhorar sua didática, colocando uma linha divisória e invisível entre a escola pública e a escola de idiomas, uma vez que é só ali que se consegue atingir o nível “*avançado*”. Esse professor se mostra o sujeito da “*falta*” de tempo para se dedicar aos estudos, corroborando a nossa hipótese. Esses dizeres apontam para a insatisfação do sujeito/professor e marcam a sua eterna busca do aperfeiçoamento, marcado pelo uso do item lexical “*melhorar*”, ativando na nossa memória discursiva que a melhora acontece quando algo está ruim, quando alguém está doente, apontando para a situação em que se encontra não só o ensino/aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas, mas também a condição em que se encontra o professor de LI.

Os recortes discursivos selecionados revelam a incompatibilidade constitutiva tanto do discurso quanto do sujeito, uma vez que, segundo Orlandi (1996, p. 31), “há contradição entre mundo e linguagem”. Em A6: “*eu me sinto realizada... eu não consigo me realizar*”; B6: “*se eu tivesse feito mais esse tipo de curso... às vezes teria até que estar estudando pra entrar em sala de aula sim*”; C6: “*Eu me sinto bem... eu teria que me esforçar e aprender mais*” são exemplos da contraposição e equívoco da linguagem que vem à baila via inconsciente, ou

seja, que o sujeito não tem controle. O sujeito/professor A6, ao mesmo tempo em que se sente “*realizada*” não consegue se “*realizar*”, demonstra ser um sujeito consciente de seu dizer, e que na incoerência atinge “*o que quer*” e, assim, pode sentir-se “*realizada*”. E, ainda, justifica a sua não realização por interferência do outro, assim organiza seu discurso em função do outro: “*eu não consigo me realizar por causa de alguns alunos que de repente atrapalha a aula ou não presta atenção*”. Esse outro é representado pelos alunos que “*atrapalha*”, ativando na nossa memória discursiva o comportamento indisciplinar de certos alunos que acabam prejudicando a atuação do professor e, conseqüentemente, a dispersão dos demais.

O sujeito B6 constrói seu terreno paradoxal ao enunciar que mesmo se “*tivesse feito... esse... curso... teria... que*” estudar “*pra entrar em sala de aula sim*”, revelando a eterna incompletude do sujeito, marcada linguisticamente pelo uso do verbo composto “*tivesse feito*” no tempo do pretérito imperfeito do modo subjuntivo que indica incerteza e desejo diante de sua impossibilidade de ter realizada a ação no tempo anterior da sua enunciação. Assim, ele nunca está pronto, acabado, por mais que estude, que adquira fluência na língua, tem sempre a necessidade de continuar estudando. Esse discurso nos remete à formação discursiva dos cursos de formação contínua de professores, uma vez que lá instala no professor o dever, a obrigatoriedade de estar sempre estudando.

Já a discrepância no dizer de C6 se dá pelo sentimento de se sentir “*bem*” no exercício de sua profissão, no entanto, “*teria que*” se “*esforçar e aprender mais*” e, assim, ilusoriamente atingiria o controle da totalização. Seu objeto de desejo é colocado à mostra ao enunciar que “*cada vez que*” se depara “*com a língua inglesa*” está “*aprendendo cada vez mais um pouco*”, ou seja, o desejo de controle, de tomar posse da língua do outro, do estranho como uma forma de recompensa à sua falta, como uma maneira de conhecer o outro desconhecido que habita em nós. Esse desejo vem à tona pelo fio discursivo marcado linguisticamente pela repetição da expressão “*cada vez*”. Por muito que esteja em contato com a língua estrangeira, está sempre “*aprendendo*”, mesmo que seja “*um pouco*”.

Dessa forma, o sentimento que habita os recortes discursivos dos enunciadores em relação ao seu exercício da profissão, ou seja, quando ministram aulas de LI, aponta para algumas regularidades, como a contradição, a falta, o desejo pelo outro, deixando entrever

momentos identitários híbridos, complexos, fragilizados, não prontos, não acabados e em um contínuo processo de formação.

Instados a relatar sobre sua valorização profissional perante a sociedade em geral, perante seus colegas de trabalho e de seus próprios alunos, os sujeitos enunciativos revelam em seus dizeres algo que diz respeito mais ao ser humano do que ao ser profissional de ensino, não conseguindo fazer uma distinção. Para relatar seus sentimentos, trazem outras vozes na ilusão de demarcar o seu dizer e do outro e, ainda, denunciam a contradição constitutiva do sujeito e, portanto, da sua identidade.

**RD-A7** – *Eu acho que nunca me olharam assim de uma forma diferente pela Língua inglesa ou não entendeu... às vezes surge alguma dúvida de algumas palavras eles me procuram... como os alunos me procuraram... eu acho que pelo menos sou bem aceita aqui... até nós fizemos uma festa do Halloween eu tive a colaboração de todos desde do servente até a direção... eu acho que os alunos me veem igual a todos os professores... eu acho que tem uma questão a língua e não ao professor... mas a dificuldade que eles tem em relação à língua e não a mim como pessoa...*

**RD-B7** – *Eu acho que no Estado... eu não consigo ver assim com muito valor não... porque eu até assim... já tive problemas dá uma nota vermelha pro aluno e o pai chega e fala... “mais é inglês”... o que ele quis dizer com isso?... “ah mais é inglês”... quer dizer que inglês não é uma disciplina como a Matemática... como a Língua Portuguesa?... eu acho que eles não dão muito valor não... os alunos também não... ele fala... “Pra que que eu vou aprender inglês? Pra que que eu vou fazer isso... pra que que eu vou fazer aquilo?”... Eu não sei... acho que eles não conseguiram ver esse sentido... sabe... a valorização do inglês... ele tem que ver que estão tendo um curso tudo bem... básico mais de graça na escola do Estado e eles não conseguem enxergar isso... pais principalmente... a maioria dos pais não conseguem enxergar isso... “Ah, mas meu filho está com nota vermelha mais é em inglês.”... Acontece isso demais... Por que só o Português e a Matemática tem valor e as outras não? E principalmente o inglês não? Então eles conseguem enxergar a importância dessa disciplina dentro do currículo... Eles não conseguem pensar um pouco mais... “Ah, pra que vou aprender inglês?... não vou sair dessa cidade mesmo, não vou sair do Brasil”... Como se ele estivesse usando o inglês só em outro país e aqui não... tem que ver que a maioria de emprego bom precisa usar a Língua inglesa*

**RD-C7** – *As pessoas tem uma certa confiança em acreditar que você tem o domínio em outra língua...*

Em meio à tentativa de se descrever pelo olhar do outro, no dizer do sujeito/professor A7, surge a necessidade de ser igual aos demais. O emprego do verbo modal “*acho*” denuncia o desejo por um sujeito fixo, uno que se julga fonte e origem do que diz: “*Eu acho que nunca me olharam assim de uma forma diferente pela Língua inglesa*”. O sujeito, ao fazer uso da forma negativa “*nunca*” marca, inconscientemente, a voz do outro que o constitui, a necessidade de se identificar com o outro, de não ter nada que o diferencie do outro e, assim, conseqüentemente, não seria aceito pelo grupo. Portanto, esse dizer aponta

para a precisão do sujeito em ser semelhante ao outro com a finalidade de traçar sua identidade fixa e unificada a um determinado grupo, de sentir-se que pertence a um determinado local, contrapondo a ideia de que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2000, p. 110).

Para dar sustentabilidade ao seu dizer, o sujeito enunciador A7 traz determinadas expressões como: “*pelo menos*”, “*até*”, “*desde... até*” no enunciado: “*pelo menos sou bem aceita aqui... fizemos uma festa do Halloween<sup>27</sup> eu tive a colaboração de todos desde do servente até a direção... os alunos me veem igual a todos os professores*”. Assim, o sujeito/professor clama para si o desejo pela estabilidade, a fim de evitar a qualquer custo a “crise de identidade” que assola toda sociedade, deslocando, desestabilizando, fragmentando as identidades (HALL, 2006). O uso do termo estrangeiro “*Halloween*” corrobora a ideia de identidade unificada do passado desestabilizada, apontando para a invasão linguística e cultural da língua inglesa que não delimita fronteiras e nem distâncias, e assim, marca a fragilidade, a complexidade heterogênea dos momentos identificatórios do sujeito/professor.

Os discursos do desprestígio, da desvalorização, do mito quanto à questão da cultura de ensinar e aprender línguas estrangeiras nas escolas públicas ressoam fortemente no recorte discursivo de B7. Ele constitui o seu dizer na heterogeneidade de vozes que faz questão de demarcá-las na ilusão de que aquele dizer não o constitui: as vozes dos alunos, dos pais dos alunos. O discurso da desvalorização do professor de LI na rede pública ressoa no enunciado: “*no Estado... eu não consigo ver assim com muito valor não*” ativando na nossa memória discursiva (interdiscurso) o discurso instituído histórica e socialmente, ou seja, na rede privada o professor é mais valorizado e reconhecido socialmente e financeiramente. Para legitimar esse discurso, o sujeito/professor traz a fala do pai do aluno, mostrando sua indignação pelo fato do filho ter ficado com “*nota vermelha*” na disciplina de língua inglesa: “*mais é inglês*”. O sujeito/professor faz uso do discurso direto, da heterogeneidade mostrada, segundo Authier-Revuz (1990), na ilusão de conseguir estabelecer uma linha divisória entre o seu dizer e do outro com o qual ele se relaciona, como se tudo o que diz é dito pela primeira vez e o do outro não lhe constitui. Cria-se a ilusão de ser uno, possuidor de uma identidade

---

<sup>27</sup> Essa festa começou com os povos celtas (antigo povo da Europa) e nela eles comemoravam a virada de ano dos druidas (sacerdotes dos celtas). Para os celtas, 1º de novembro é o primeiro dia do ano e o dia do Deus do Sol. (então podemos ver que o dia 31 de Outubro é o último dia do ano para eles). Eles acreditavam que na mudança de ano era aberta porta de ligação entre o reino dos vivos e dos mortos. Imigrantes da Escócia e da Irlanda levaram essa festa pra os EUA no século XIX. As crianças americanas saem às ruas, fantasiadas de personagens do dia das bruxas pedindo doce nas casas ([www.pdohp.110mb.com](http://www.pdohp.110mb.com), acesso em 15/05/2010).

estabilizada, centrada, ilusão essa necessária para que o sujeito se constitua como tal, ou seja, o sujeito da/na linguagem.

Essa indignação do pai demarcada pelo professor resvala efeitos de sentido de que pode ser do próprio professor, uma voz interna concordando com esse pai, ou seja, ele mesmo acredita que o aluno não vai usar o inglês, pois o professor não o usa, a não ser para “fingir” que leciona.

Na voz do aluno, o ensino de LI denota o vazio, a falta de significado para sua vida: *“Pra que que eu vou fazer isso... pra que que eu vou fazer aquilo?”*. Para contrapor esse discurso da insignificância do aprendizado da língua inglesa, o sujeito/professor faz ecoar o discurso da inclusão social, na voz do bom cidadão, no reconhecimento e valorização do ensino, apropriando-se do discurso político: “Educação para Todos<sup>28</sup>” e de graça: *“básico mais de graça na escola do Estado”*, como se o aluno tivesse que agradecer pelo benefício recebido do Estado, como se este não tivesse a obrigação, o dever de propiciar educação de qualidade “a todos”.

A repetição: *“eles não conseguem enxergar isso... a maioria dos pais não conseguem enxergar isso... eles não conseguem enxergar a importância dessa disciplina dentro do currículo... Eles não conseguem pensar...”* denota a presença do discurso capitalista que constrói feixes de sentidos éticos e morais que dita regras de conduta, principalmente, aos jovens estudantes que *“não conseguem enxergar a importância dessa disciplina dentro do currículo”* e que esta contribuirá para torná-los cidadãos com bom emprego, pois a fluência na língua inglesa assegura-lhes acesso ao mercado de trabalho tão competitivo e, portanto, acesso aos bens comuns, à sociedade globalizada, aflorando o discurso da inclusão social. Nessa mesma perspectiva, o aluno não vislumbra nenhuma possibilidade de *“sair dessa cidade mesmo”* de *“sair do Brasil”*. *“Como se ele estivesse usando o inglês só em outro país e aqui não... tem que ver que a maioria de emprego bom precisa usar a língua inglesa.* Assim, a identidade do sujeito/professor é constituída pela heterogeneidade de vozes que entrecruzam seu discurso, quer esta seja mostrada ou não, como afirma Authier-Revuz (1990, p.32), *“sujeito, discurso - se delimita na pluralidade dos outros, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso”*. Dessa maneira, o sujeito/professor evoca o dizer do outro e se constitui no conflito dessas vozes, na contradição.

---

<sup>28</sup> “Discurso Político da Educação Inclusiva e de Educação para Todos, instaurados a partir da democratização da educação na modernidade, mais particularmente, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002” (BERTOLDO, 2009, p. 21).

Convém observar as regularidades apontadas nos dizeres dos professores A e B pela repetição do verbo modal “achar”, causando efeitos de sentido de movimento de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão, ou seja, o sujeito/professor se desresponsabiliza do que diz por produzir certo efeito de sentido de dúvida, trazendo outras vozes para o seu dizer e, num tempo concomitante, clama por um sujeito fixo, centrado, dono de seu dizer.

O sujeito enunciador C7 se expõe pelo olhar do outro, as pessoas de seu convívio na sociedade, despertando nas “*pessoas... certa confiança*”, revelando como o professor de LI é visto na sociedade, ou seja, de uma forma positiva. O professor de LI é alguém em quem se pode “*acreditar*”, pois ele “*tem o domínio em outra língua*”, fazendo ressonância como discurso pedagógico do passado, uma vez que o professor era valorizado, era o detentor do saber, portanto, inspirava poder (FOUCAULT, 1999), logo, as pessoas podiam ter “*confiança*” e podiam “*acreditar*” no que ele dizia, pois era o representante de “*todo*” o saber.

Ao falar de si, o sujeito/professor também fala do outro, ou seja, as pessoas de modo geral, como forma de se identificar ou de negá-lo. Ele percorre um caminho na tentativa de se reconhecer, seja pela semelhança, seja pela diferença, mas sempre tendo o outro como parâmetro, o que vem a corroborar que “*sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros*” (CORACINI, 2003a, p. 243). Assim, a identidade do sujeito/professor temporário de LI aponta para regularidades constituídas de diversas vozes advindas de vários lugares, vozes contraditórias do passado, do presente, expondo a sua complexidade.

### **3.2 Representações acerca das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular: a imbricação do velho no novo**

Nesta seção, trata-se de lançar olhares interpretativos sobre as representações que habitam o imaginário dos professores de língua inglesa em relação aos documentos oficiais estabelecidos pelas políticas governamentais, em primeira instância sobre os PCN, especificamente, os de Língua Estrangeira Moderna – LI e, logo em seguida, sobre a nova

Proposta Curricular, também de LI. Essa seção encontra-se subdividida em três subseções, sendo que a primeira, destina-se a verificar as representações dos professores de LI sobre os PCN de LEM – LI, a segunda trata das representações que os professores fazem da fase de transição entre os PCN e a nova Proposta e, para finalizar, na terceira, incumbe-se de analisar as representações dos professores sobre o aspecto teórico da nova Proposta Curricular LEM Inglês.

### 3.2.1 Representações dos professores sobre o seu fazer pedagógico

Os professores foram questionados quanto ao seu trabalho anterior à nova Proposta, tendo como objetivo de que os professores mencionassem o que direcionava seus trabalhos anteriormente, como se pode observar nos recortes dos discursos enunciados.

**RD-A8** – *Eu trabalhava mais a gramática e a tradução para que os alunos pudessem entender melhor a língua inglesa.*

**RD-B8** – *Tem muita diferença da maneira como eu trabalhava antes... a gente trabalhava baseado nos PCN era muita gramática... eu trabalhava muita gramática tanto é que nós fazíamos o planejamento anual só tinha gramática... só gramática... não tinha assim era pouquíssimo texto... pouquíssima... éh::: comunicação... éh::: falar sobre a atualidade... bem pouco...*

**RD-C8** – *Antes eu trabalhava mais a gramática e menos textos...*

O sujeito/professor A8 se desnuda, ao relatar que seu trabalho estava fundamentado na abordagem tradicional, tal qual, provavelmente ele aprendeu, uma vez que o fazer em sala de aula tem como respaldo a maneira como os seus professores os ensinaram. Ao enunciar que: “*Eu trabalhava mais a gramática e a tradução para que os alunos pudessem entender melhor a língua inglesa*” vem à tona o discurso do Método Clássico ou Gramática e Tradução, situado na abordagem tradicional, que tem como “objetivo central do ensino de inglês [...] adquirir conhecimentos sobre a língua. Acreditava-se que quem domina a gramática também domina a língua” (UPHOFF, 2007, p. 9). O sujeito/professor traz consigo a crença de que por meio da gramática e da tradução o aluno entende “*melhor a língua inglesa*”. Assim, ele se constitui pelo discurso e pela prática pedagógica alicerçada na gramática e na tradução de seus antigos professores. Esses professores “frequentemente apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição a procedimentos lógicos e somente podem compreender um enunciado em língua estrangeira se cada termo foi traduzido em língua materna” (REVUZ,

1998, p. 225). A tradução proporciona segurança da língua, traduz-se o sujeito e ele se sente mais seguro na língua materna. Consta-se que o sujeito/professor se revela constituído pelo outro, marcando seu caráter heterogêneo.

No recorte discursivo do sujeito B8, observa-se que ele compara a “*maneira como... trabalhava antes*” com a maneira que trabalha com a nova Proposta. O advérbio “antes” refere-se ao período em que seu trabalho era baseado nos PCN, o que, para esse sujeito significa “*muita gramática*”, revelando a sua maneira de interpretar e seus gestos de leitura em relação aos PCN, em discordância com a visão de linguagem como, segundo os PCN (BRASIL, 1999, 54), “prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações” e que o ensino de língua estrangeira centrado em um “estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno [...] não vendo sentido em aprendê-la”. O professor justifica o seu fazer pedagógico como não sendo só dele, uma vez que “*a gente trabalhava baseado... nós fazíamos o planejamento anual só tinha gramática... só gramática*”, provocando, ao mesmo tempo, certo distanciamento e proximidade em relação ao seu fazer. Portanto, esse fazer coletivo, homogêneo, não solitário, dividido com o outro deixa entrever fios discursivos do outro, necessidade de se identificar com o outro, necessidade inerente do sujeito para se constituir como tal, marcado linguisticamente pela mudança de pronomes “a gente” e “nós”.

O seu fazer pedagógico é enfatizado pela repetição do item lexical “gramática” e ainda pela repetição do superlativo sintético “*pouquíssimo texto... pouquíssima... é::: comunicação*”, produzindo efeitos de sentido de relatos do seu fazer em sala de aula centrados na abordagem tradicional: não há comunicação na língua alvo, ou seja, na língua inglesa e, “*sobre a atualidade... bem pouco*” se discutia, vazando sentidos de uma prática pedagógica que se restringia à valorização das “regras gramaticais e listas de vocabulário [...] em detrimento do domínio prático do inglês” (UPHOFF, 2007, p. 9). É mister observar a repetição do tempo verbal no pretérito imperfeito “trabalhava” e “fazíamos”, que reporta uma ação repetitiva, com certa duração e inconclusiva, dada como certa, verdadeira, mas sem delimitação de tempo exatamente, resvala identidades que estão em processo de construção. Essas identidades, aparentemente, centradas numa abordagem de ensino o constituem enquanto professor, também, o constituíram enquanto aluno e se desestabilizam pela mudança que o professor está passando no momento histórico-social em que vive, vem a corroborar a nossa hipótese.

Ao reportar o seu trabalho anterior à nova Proposta, o sujeito/professor C8 revela-se, como os demais participantes nesta pesquisa, centrado numa visão tradicional de ensino de língua “*mais a gramática e menos textos*”. Essa visão corrobora também o ensino tradicional que certamente esse sujeito/professor vivenciou enquanto aluno. Mesmo tendo os PCN como norteadores de sua prática pedagógica, seu dizer revela o predomínio de uma abordagem de ensino de duração quase secular. Segundo os PCN, essa abordagem “esteve presente quase um século (1880-1980) [...] o método da gramática e tradução” (BRASIL, 1999, p. 75).

Vale ressaltar que os dizeres dos professores sobre a sua prática pedagógica são enviesados não só pelo seu fazer, como também pelo seu ser. A maneira como o professor aprendeu foi instaurado no professor enquanto aluno, impossibilitando-o de lançar mão de outras práticas pedagógicas, diferenciadas daquelas vivenciadas por ele. Assim, o sujeito/professor tem sua identidade constituída pelo o que ele “é capaz de dizer (narrar) sobre si, ou seja, sobre o ego (eu), construído necessariamente a partir da relação com o outro [...] que o define e que ele internaliza como sendo ele próprio” (CORACINI, 2007, p. 168).

Instados a emitir opiniões a respeito dos PCN – LEM – LI, os pesquisados revelam ter pouco conhecimento sobre o documento que direcionava o trabalho pedagógico do professor.

**RD-A9** – *Em parte... profundamente não... não... bom... pelo pouco que eu conheço é que a língua inglesa é essencial tanto para a formação dos alunos... a gente precisa ter outra língua então é essencial que o aluno saiba a origem da língua... por que que surgiu a língua... na verdade conheço pouquíssima parte... nunca me aprofundei...*

**RD-B9** – *Sim... não... os PCN que eu me lembre assim ele fala muito dos temas transversais... fala muito dos temas transversais e eu achei assim um pouco difícil de trabalhar em sala de aula com os temas transversais porque o aluno queria mesmo basicamente aquilo a língua inglesa... eles queriam vocabulário... se eu trabalhava algum tema transversal com ele... eles já não aceitavam... eles não entendiam que ali estava enfocado a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa, ou mesmo Geografia, ou mesmo História... o que eu me lembro mais dos PCN são os temas transversais... eu acredito que é isso...*

**RD-C9** – *Conheço... já li... os PCN... éh::: ele praticamente está incorporado nessa nova Proposta só que essa nova Proposta ela tem um sentido mais amplo de mundo... a linguagem...*

O dizer do sujeito/professor A9 é revelador do pouco conhecimento do documento norteador de sua prática em sala de aula: “*Em parte... profundamente não... não... bom... pelo pouco que eu conheço... na verdade conheço pouquíssima parte... nunca me aprofundei*”. Por meio da repetição de advérbios carregados de sentidos negativos, o sujeito/professor escancara o seu não saber teórico e, ainda, faz questão de convalidar, de corroborar seu conhecimento, faz uma confissão ao enunciar “*na verdade*” e a intensificar o quanto sabe

vindo à tona pela materialidade linguística: “*pouquíssima*”. Ao enunciar que “*a língua inglesa é essencial tanto para a formação dos alunos... a gente precisa ter outra língua então é essencial*”, o sujeito professor ativa na nossa memória discursiva o discurso da pós-modernidade que considera a língua inglesa como hegemônica por ser a língua falada nos países que exercem o poder econômico e político, portanto, social e cultural, uma vez que esses fatores não são e nem estão desvinculados.

O sujeito/professor reconhece que a LI não é só “*essencial... para... os alunos*”, mas também para “*a gente*”, incluindo-se e, assim revela seu desejo de pertencimento, de estar no mundo e de se identificar com o outro. Essa mudança de pronomes aponta efeitos de sentidos de estar incluso, de querer fazer parte do mundo globalizado que impõe certas condições: saber falar a língua inglesa. Ao dizer que “*é essencial que o aluno saiba a origem da língua... por que que surgiu a língua*”, parece revelar que esse saber está contido nos PCN e, portanto, é importante saber a origem da língua para falá-la. O sujeito/professor se constitui por várias vozes, mesmo que contraditórias, apontando para “*identidades em permanente estado de fluxo*” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42).

No recorte discursivo do sujeito/professor B9, observa-se que os PCN são representados pela imagem dos “*temas transversais*” que aflora na materialidade linguística pela repetição constante dos “*temas transversais... fala muito dos temas transversais... achei... difícil de trabalhar... com os temas transversais... se eu trabalhava algum tema transversal*”, desnudando o seu desconhecimento, pois não sabe explicar que os temas transversais têm como foco “*as questões de interesse social. [...] A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se enfocar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social.*” (BRASIL, 1999, p. 43). Essa repetição também deixa a porosidade da língua à mostra, apontando para sentidos possíveis de discurso de cursos de formação continuada que enfatizam a importância do ensino da língua inglesa de forma inter/multi/transdisciplinar, gerando certo modismo. Essa interpretação advém dos próprios PCN, que apresenta “*a relação do processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira com os temas transversais*” (p.43), por abordarem problemas sociais da atualidade que se fazem urgentes de âmbito nacional e mundial.

Apesar do professor dizer que trabalha com os temas transversais e do seu reconhecimento do discurso que regula sua conduta pedagógica instaurado nos documentos oficiais que normatizam o ensino de LI, ele traz a voz do aluno para sinalizar a sua própria

rejeição quanto a esse tipo de trabalho: “*se eu trabalhava algum tema transversal com ele... eles já não aceitavam*”. Assim, ele revela que seu trabalho não está de acordo com o documento e se justifica no dizer dos alunos, esquecendo-se que esse dizer também o constitui. Por meio de vozes de outros, o sujeito/professor expõe sua subjetividade e sua identidade profissional em processo de constituição por e no olhar do outro (CORACINI, 2003a).

Ao relatar que conhece e que já leu os PCN, o sujeito/professor C9 faz uma ressalva quanto aos documentos oficiais lançados pelas instâncias governamentais de quando em quando e que, muitas vezes, o novo acaba incorporando algo do velho: “*ele praticamente está incorporado nessa nova Proposta só que essa nova Proposta ela tem um sentido mais amplo de mundo... a linguagem*”. O sujeito/professor foi instigado a falar sobre o “velho”, ou seja, os PCN e o novo vem à tona, o que denota a incompletude do material anterior, apesar dele estar incorporado no novo, algo diferente em um “*sentido mais amplo*” é revelado, expondo o desejo do professor em inovar, em fazer diferente, denunciando a sua constante busca pela completude. Vale salientar que, pelo dizer do professor, a dicotomia entre velho/novo fica impossibilitada, apesar da ilusão instaurada do novo ser diferente, ser outro, o mesmo persiste.

Observamos, por meio das representações dos professores, imagens diferenciadas sobre os PCN, apontando certas irregularidades, no entanto, o não conhecimento “profundo” do material elencado pelos pesquisados apontam regularidades. Eles são “*a origem da língua... por que que surgiu a língua*”, “*os temas transversais*” e estão “*incorporados na nova Proposta*”. Apesar dos sujeitos/professores revelarem, nos seus dizeres, sua formação tradicional, assim também, sendo suas aulas, e ainda demonstrarem ter pouco conhecimento sobre o documento que aponta diretrizes para o seu trabalho, mesmo negando-o, fazendo leituras equivocadas, o discurso dos professores é atravessado pelo discurso contido nos PCN e o sujeito tem sua identidade constituída por eles.

### 3.2.2 Os domínios do velho no novo: representações da fase de transição

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-A10** – *Bom em 2008 eu trabalhava em São Paulo então tive muita dificuldade em adequar o material...*

**RD-B10** – *Um pouco perdida porque só o professor tinha o material o aluno não... foi difícil...*

**RD-C10** – *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 A10, deixa entrever feixes de sentidos de algo que não pode ser dito, mas também deixa vazas 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, 2007b, p. 42).

O sujeito/professor B10 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 C10, discursos da pós-modernidade e da globalização são clamados, coabitando no seu imaginário a necessidade de se atualizar. *“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, 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.

É pertinente salientar que nos dizeres dos professores de LI, de modo geral apontam regularidades ao expressar dificuldade em trabalhar com o novo e sentimentos de deslocados, de não poder falar, e necessidade de ampliar seus conhecimentos, de dedicar-se à pesquisa vêm à tona, 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*"<sup>29</sup>, são reinscritos no discurso do próprio sujeito" (PÊCHEUX, 1988, p. 163).

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 relatam desestabilidade no seu fazer pedagógico.

---

<sup>29</sup> (Grifos do autor).

**RD-A11** – *Agora na verdade... agora que eles tiveram o Caderno foi mais fácil...*

**RD-B11** – *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-C11** – *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 A11, 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 B11 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 C11, 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.

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.

### 3.2.3 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-A12** – *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-B12** – *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-C12** – *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 A12, a batalha entre o novo e o velho é instaurada. Esse professor *“habitado 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 A12 e B12, como se pode observar no recorte discursivo de B12: “*essa teoria é assim... ele não está focado muito em gramática nas regras gramaticais*”. Tanto para o sujeito/professor A12, como também para o B12, 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 C12 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). Assim, o sujeito/professor tem sua identidade em conflito, em mutação, em um estado camaleônico de si próprio mostrada via linguagem.

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 neles 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.

Solicitados a relatar sobre o seu trabalho no dia a dia sob a ênfase da nova Proposta Curricular, que implica o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, isto é, centrada nos letramentos múltiplos, os professores identificam a dificuldade, a necessidade e a falta de tempo do aluno escrever em língua estrangeira.

**RD-A13** – *Eu acho muito bom só que nossos alunos tem muita dificuldade em escrever em colocar a escrita certinha correta... na leitura isso já ajuda bastante agora a escrita já é mais difícil para os nossos alunos...*

**RD-B13** – *Se o aluno tem que aprender a ler e a escrever na Língua Portuguesa ele também tem que aprender a ler e a escrever na Língua Inglesa... e para isso não dá pra abandonar a gramática de vez...*

**RD-C13** – *Na prática deixa muito a desejar porque não dá tempo de fazer tudo o que eles pedem.*

O sujeito/professor A13 considera o novo fazer “*muito bom*”, “*só que*” faz ressoar efeitos de sentido contrários à expectativa em relação ao que foi dito antes. A nova abordagem de trabalho traz expectativas positivas ao professor que são desmanteladas pela dificuldade de aprender do aluno. Ao fazer uso do pronome possessivo “*nossos*” para se referir a seus alunos, produz efeitos de sentido de que não são apenas os alunos do professor enunciador que “*tem muita dificuldade em escrever*”, mas todos aqueles que estudam na rede pública. Essa dificuldade do aluno é apontada pelo professor “*em colocar a escrita certinha correta*”, o que revela indícios de que o professor não aderiu aos novos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem de LI enfatizados nos cursos de formação continuada. Sob esse prisma, a aula de LI “precisa se pautar no raciocínio indutivo: levar o aluno a chegar por si só aos conceitos corretos” (CORACINI, 2002, p.49).

A busca por uma aprendizagem “*certinha correta*” é reveladora de uma formação tradicional, isto é, baseada nas estruturas linguísticas da língua alvo e na memorização de vocabulário, que provavelmente, o professor teve, além de denunciar o desejo de controle e de totalidade, uma vez que ele crê que seu papel é fazer que o aluno aprenda tudo que ensina. Pois é ele quem determina o que é “certo” e o que é “errado, o que sabe o que pode e deve ser aprendido, no momento “certo”, da maneira “correta”, igualando todos e tudo a um padrão que considera (ou que consideram por ele) como verdadeiros” (CORACINI, 2002, p. 49). Nessa ótica, os professores encaram o erro como algo que deve ser evitado e eliminado de

qualquer maneira, não levando em conta o posicionamento de que “os erros cometidos fazem parte de uma competência transitória” (BRITO, 2004, p. 131), isto é, fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Com relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura, o sujeito/professor acha que “na leitura isso já ajuda bastante”. O uso do pronome demonstrativo “isso” remete às técnicas metodológicas adotadas pela nova Proposta para o ensino de LI. O sujeito/professor verifica que: “*agora a escrita já é mais difícil para os nossos alunos*”, fazendo uso novamente do pronome pessoal “nossos”, ecoa sentidos de que o aprendizado de inglês na escola pública é mais difícil de acontecer, mesmo com a implementação de novos meios para se chegar ao saber, marcado temporalmente pelos advérbios “*agora*” e “*já*”. Esse dizer resvala sentidos do senso-comum cristalizados na sociedade e que segundo Moita Lopes (1996), são mitos sobre a cultura de ensinar e aprender línguas estrangeiras. O sujeito/professor revela sua identidade constituída entre o velho que persiste (o aluno, na escola pública não aprende inglês) e o novo, em que acredita que “ajuda bastante”, revelando a impossibilidade de apagar as marcas daquilo que o constitui como também, não pode ficar intacto diante do novo que surge.

No recorte discursivo do sujeito/professor B13, observa-se vozes advindas de vários lugares. Ao enunciar que: “*Se o aluno tem que aprender a ler e a escrever na Língua Portuguesa ele também tem que aprender a ler e a escrever na Língua Inglesa*”, ativa na nossa memória discursiva o passado histórico do ensino de inglês no currículo escolar do estado de São Paulo, época em que ocorre “a mudança de língua inglesa de disciplina para atividade. Isso se deve à publicação da Resolução SE nº 1/85 de 07/01/85 [...], necessitando, [...] para a aprovação [...] apenas 75% de frequência” (MASCIA, 2002, p. 81).

Via intradiscursos, o ensino da língua materna equipara-se ao ensino da língua estrangeira, ou acontece ao contrário, o ensino do Português, como das outras disciplinas torna-se atividade, necessitando apenas de frequência para a aprovação, como fora (ou é) o caso da disciplina de Língua Inglesa? No entanto, o professor expressa a ideia de obrigatoriedade de aprender ambas as línguas, atribuindo a elas igual valia, efeito de sentido que é provocado pela repetição do modalizador “*tem que*”, advindo do discurso pedagógico-teórico e do discurso político-educacional. O uso de modalizadores em tais discursos produz efeitos de sentido de suavizar o ato mandatório que é imposto por uma lei. Sob esse prisma, Coracini (2003a, p. 325) ressalta que “o uso de modais camufla o tom autoritário subjacente,

apresentando o que é dito como uma necessidade natural, intrínseca à realidade ou ao processo de que se fala”. Também, o discurso da nova Proposta ecoa no seu dizer, ao mencionar “*ler e escrever*” ressoando, com seus princípios básicos: “saber e fazer”. Portanto, o sujeito/professor tem sua identidade constituída na pluralidade dessas vozes.

O sujeito/professor C13, ao enunciar que: “*na prática deixa muito a desejar porque não dá tempo de fazer tudo o que eles pedem*”, revela o seu fazer situado na teoria e sem tempo para relacionar, refletir esse saber com o fazer. Conclui-se que esse professor não consegue se desvencilhar totalmente do seu fazer tradicional e lançar-se mão de uma nova prática, confirmando, mais uma vez, a nossa hipótese. O velho continua sendo uma marca impossível de se extinguir, pois está impregnado no seu ser. O emprego do pronome pessoal “*eles*” refere-se às autoridades representantes do governo que fizeram o recorte teórico, que por sua vez, passou sob o crivo das instâncias governamentais, portanto, eles ocupam um lugar que lhes concede poder e autoridade para pedir para que se faça “*tudo*”. O uso do verbo “*pedir*” remete ao sentido de uma ordem dada que deve ser cumprida, pois o lugar ocupado por “*eles*” confere-lhes algo muito mais do que apenas fazer um pedido. O professor, diante da impossibilidade de realizar esse “*tudo*”, expõe o seu conflito, pois sabe que “*na prática deixa muito a desejar*”. É nesse entre-lugar que o professor se vê, ou seja, nem “tradicional” e nem “moderno”, entre a teoria e a prática, deslocado, fragmentado, sendo possível apenas flagrar alguns momentos identificatórios de sua identidade.

Os relatos dos professores sobre o seu fazer, enfocando o desenvolvimento da competência leitora em inglês, revelam, ainda centrados em uma formação tradicional, mas esses são mesclados por discursos vários advindos de lugares marcados historicamente, que por muito que o sujeito apresente resistência, não podem ser negados, por mais que o novo o assombre. Considerando que o novo requer mudança, é desconhecido, é estranho, causa desconforto, incomoda, ele desestabiliza os dizeres que são atravessados pelo discurso do diferente, mesmo que imbricado no mesmo, no velho. Assim, constata-se que o sujeito/professor tem sua identidade em processo de constituição de forma híbrida.

Instados a relatar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de promover a autonomia do aluno para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira, os professores descentralizam a sua prática pedagógica e apresentam possibilidades dos alunos aprenderem fora da sala de aula.

**RD-A14** – *Em parte sim mas tem que ter a força de vontade dos alunos se não eu acho que não... então às vezes eles tem dificuldade porque foge um pouquinho do cotidiano deles... então eu acho que eles tem a dificuldade mas se eles forem e por em prática eles conseguem continuar em frente...*

**RD-B14** – *Olha... até a 7ª série... eu acredito que eles têm assim aquela von... aquela vontade... “nossa vou ter Inglês... vou ter Inglês como será?”... éh::: a ter aquela vontade... “comprei um computador... ganhei e tem essa palavra... o que significa?” ou mesmo em filme ou mesmo em jogos... “professora... o que significa essa palavra aqui... eu tenho um jogo assim e tem essa palavra o que significa?”... as meninas é mais em músicas as músicas que fazem sucesso atual aí elas querem a tradução...*

**RD-C14** – *É bom... o aluno tem mesmo que fazer sozinho porque dentro de sala de aula o tempo é muito curto... então o material desperta o interesse e o aluno vai buscar a resposta fora da sala de aula...*

O sujeito/professor A14 reconhece o desenvolvimento da autonomia no aluno apenas “em parte” e impõe condições para que isso aconteça: “mas tem que ter a força de vontade dos alunos se não eu acho que não”. A representação que esse professor faz de autonomia é “a força de vontade dos alunos”, provocando efeitos de sentido de delimitação, de demarcação e de naturalização, algo inerente ao aprendiz, pois, “tem que ter”, como se ele pudesse controlar a sua vontade, o seu desejo, remetendo-nos ao sujeito do iluminismo, “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). Assim, o sujeito/professor acredita que o aluno seja capaz de exercer sobre si o domínio, esquecendo-se dos fatores internos e externos que podem interferir, uma vez de que, a concepção de sujeito, nesta pesquisa, é que ele é dividido entre o consciente e o inconsciente, e o desejo, na perspectiva psicanalítica “se instala como falta, escapando à apreensão da intenção” (NEVES, 2006, p. 49). Ao fazer uso duplo da denegação “não eu acho que não”, há a deflagração do sujeito Outro, ou seja, inconscientemente, o sujeito/professor, enquanto aprendiz da própria língua que ensina, acredita que “o controle da vontade” é a única condição para aprender a língua estrangeira, a estranha, desconhecida. Ele é traído pela linguagem, desnudando-se pelo uso da negação que marca a constituição de um momento identificatório entre o um e o Outro.

Vale ressaltar, ainda, que o sujeito/professor A14, ao fazer uso do advérbio “às vezes” denota o sentido de temporalidade atribuído às dificuldades de aprendizagem que esbarram na vida cotidiana do aluno: “então às vezes eles tem dificuldade porque foge um pouquinho do cotidiano deles”. A dificuldade da aprendizagem da língua inglesa é devido ao fato de estar distante da realidade do aluno, ratificando o sentido cristalizado na sociedade de que os alunos da escola pública não aprendem inglês, só se aprende inglês em escolas de idiomas. O

desprestígio do ensino de LI na rede oficial vem à tona, ao fazer uso do advérbio no grau diminutivo “*pouquinho*”. O dizer desse sujeito/professor é perpassado pelo discurso da exclusão provocado pelo discurso da globalização, que assola aquele que não tem fluência na língua inglesa, colocando-o numa posição de subalternidade e impossibilitando-o de ter “acesso a um mundo melhor” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 66).

No dizer do sujeito/professor B14, a autonomia é representada como “*vontade*”, como o saber do significado de uma palavra que aparece em uma situação diferenciada da sala de aula, ou ainda, como o saber da tradução de uma música de “*sucesso atual*”. Há interrupção no seu dizer, ao enunciar que: “*olha... até a 7ª série... eu acredito que eles têm assim aquela von... aquela vontade*”, resvalando efeitos de sentido de dúvida, de hesitação, apesar do uso do verbo “*acredito*” e do advérbio “*assim*”, respectivamente, carregados de sentido de valor de verdade e de busca por certa estabilidade. Convém observar a contradição que estabelece no seu dizer, fragilizando a vontade do aluno em aprender inglês, limitando-a no tempo e no espaço que vai “*até a 7ª série*”.

Para corroborar o seu dizer, o sujeito/professor traz a voz de seu aluno: “*nossa vou ter Inglês... vou ter Inglês como será?*”, “*comprei um computador... ganhei e tem essa palavra... o que significa?*” ou mesmo em filme ou mesmo em jogos... “*professora... o que significa essa palavra aqui*”, como se somente esta não lhe pertencesse, remetendo-nos ao esquecimento nº 1 (PÊCHEUX, 1988), em que o sujeito se coloca como origem de tudo o que diz. Assim, ele denuncia o caráter heterogêneo constitutivo do sujeito e da língua.

É mister ressaltar que, nesse dizer, ecoam diferentes vozes advindas de lugares outros: o discurso da surpresa se faz presente, ao defrontar com algo inédito, que não faz parte de sua vida e desperta a curiosidade em: “*nossa vou ter Inglês vou ter Inglês como será?*”. O discurso da informatização vem à tona representado nas sequências lexicais: “*comprei um computador... ganhei e tem essa palavra... o que significa?*”, produzindo efeitos de sentido de que para usar o computador tem que saber a língua inglesa por exercer um papel de supremacia em relação às outras. O discurso da globalização emerge em seu dizer, ao enunciar que “*as meninas é mais em músicas as músicas que fazem sucesso atual aí elas querem a tradução*”, evocando efeitos de sentido de “necessidade de se encontrarem fórmulas para a comunicação entre povos de diferentes nações, para a transação de bens materiais e culturais” (GRIGOLETTO, 2003, p. 227).

Nesse caso, é a música que abre as portas para o mundo da globalização sem fronteiras, sem delimitação, mas o sujeito/professor denuncia a porosidade da língua e escancara a sua contradição: o sujeito competente para fazer a tradução de uma palavra relacionada ao computador, aos jogos, aos filmes e à música é o professor e não os alunos. Assim, o professor confere a ele a autonomia, pois é ele quem tem o saber (FOUCAULT, 1999) e não ao aluno. Vale observar a demarcação dos gostos dos alunos diferenciados, de acordo com o gênero masculino ou feminino: o aluno mostra seu desejo em aprender a LI por meio do equipamento eletrônico, as meninas por meio da música, portanto, podemos afirmar que seu dizer é perpassado pela imagem feminina e masculina produzidas ideologicamente em processos históricos, sociais e culturais.

O recorte discursivo do sujeito C14 mostra que quem tem autonomia é aquele aluno que faz “*sozinho*” e que “*vai buscar a resposta fora da sala de aula*”. Ao fazer uso da expressão modalizadora deôntica “*tem que*” em: “*o aluno tem mesmo que fazer sozinho porque dentro de sala de aula o tempo é muito curto*”, causa efeitos de sentido de obrigatoriedade, de dever naturalizado ao aprendiz e, conseqüentemente, abrandando o sentido de autoritarismo. O uso do advérbio “*mesmo*” produz efeitos de sentido de exatidão, de precisão, normalizando a ação do aluno em “*fazer sozinho*”. Neves (2006, p. 45) faz uma ressalva a “outros elos envolvidos”, em relação ao processo de aprendizagem de LE, “no caso de alguém que, ‘sozinho (a)’, numa concepção [...] de ‘autonomia’, dispensa a mediação do professor em sua ‘aprendizagem’ da LE, mas sem deixar de estabelecer outros elos imaginários e simbólicos em seu processo de enunciação em outras línguas”. Ao enunciar que: “*dentro de sala de aula o tempo é muito curto*”, ativa na nossa memória discursiva, via interdiscurso, as dificuldades enfrentadas pelos professores no seu dia a dia, por exemplo, o número reduzido de aulas de LI, o conteúdo extenso que deve ser cumprido bimestralmente, salas de aula superlotadas constituídas por alunos heterogêneos, denuncia também “o pouco” que o professor ensina, transferindo ao aluno a responsabilidade de administrar seu aprendizado.

Vale ressaltar que, mesmo expondo suas opiniões sobre o processo de desenvolvimento da autonomia no aluno, é de si que os professores falam, considerando que língua e sujeito se constituem mutuamente. As regularidades são apontadas nos dizeres dos sujeitos A e B, que conceituam autonomia como força de “vontade”. Assim, fagulhas identitárias são flagradas no movimento discursivo e, essas se mostram em processo contínuo

de construção e são perpassadas por múltiplas vozes que revelam seus anseios, suas falhas e suas frustrações, ou seja, o Outro estranho que o habita. Ter a responsabilidade de ensinar a língua do outro é identificar-se com o outro e tornar-se um pouco o outro. Cabe afirmar que “o efeito de autonomia se dá via identificação e não no dito controle ou capacidade/competência de ensinar e aprender” (NEVES, 2006, p. 54).

No início do ano de 2009, a nova Proposta passa a integrar o Currículo Oficial do Estado, instados a relatar sobre seus sentimentos diante do momento histórico-educacional, os entrevistados delineiam suas impressões.

**RD-A15** – *Eu vejo como uma mudança muito boa porque assim todos os professores vão seguir o mesmo conteúdo e o mesmo material então todas as escolas vão ter a oportunidade de trabalhar a mesma coisa com seus alunos... no entanto quando era cada professor fazer seu planejamento cada professor trabalhava o que achava que era necessário e melhor para a sua turma... então eu acho que agora está unificando e vai ficar cada vez melhor...*

**RD-B15** – *Pra... pra mim assim não foi aquele choque porque eu tenho 10 anos vou fazer 10 anos de profissão então não foi aquele choque porque eu trabalhei pouco tempo éh:: PCN né e depois veio... começou... veio coisa diferente até chegar na proposta... então... éh:: pra mim não foi aquele choque... é legal eu gosto muito sabe quando vi o material gostei muito... até acredito que pra quem já está mais tempo... a mudança... pra quem.. tem tem professor tradicionalíssimo que trabalha aquilo PCN vai até o final do ano... pra mudar assim...*

**RD-C15** – *Eu acho um certo exagero do Estado porque nós não mexemos com máquina... nós mexemos com gente e para isso é preciso de um tempo... então um ano dois anos três anos não é suficiente para você ter certeza se você pode implantar realmente essa nova Proposta... você tem adquirir mais resultados...*

O recorte discursivo do sujeito/professor A15 é perpassado pela concepção de ensino ideológica da homogeneização: “o mesmo conteúdo e o mesmo material então todas as escolas vão ter a oportunidade de trabalhar a mesma coisa com seus alunos”. O efeito de sentido provocado pela condução do fio discursivo desse sujeito conduz ao estágio da totalização, da perfeição tão almejada e, agora alcançada. A repetição da expressão adjetivada em: “o mesmo conteúdo”, “o mesmo material” e “a mesma coisa”, produz efeitos de sentido de semelhança, de idêntico, como se fosse possível que todos os alunos aprendessem igualmente, da mesma maneira, “como um coerente, uno, homogêneo” (CORACINI, 2007, p. 136). Esse professor revela em seu dizer uma concepção de ensino como algo tranquilo, sem tensões e dicotomias, não considerando as diversidades existentes entre sujeitos que constroem seus conhecimentos, de acordo com os momentos histórico-sociais vivenciados e experimentados. Dessa maneira, o sujeito/professor revela seu desejo inatingível, seu desejo

pela completude, pela totalização, necessidade inerente ao sujeito por uma identidade fixa, estável.

Para falar do novo que o encanta, o professor faz um retorno ao velho, levantando indícios de que este ainda o constitui: *“quando era cada professor fazer seu planejamento cada professor trabalhava o que achava que era necessário e melhor para a sua turma”*. A repetição da expressão adjetivada *“cada professor”* emite sentidos de totalidade, não era apenas um professor e, sim, todos trabalhavam isoladamente, cada um da sua maneira. O professor não faz referência a si via materialidade linguística, no entanto, interdiscursivamente, ele estava incluso nessa totalidade isolada, que agora com o novo, cria um sentido de unificação, de igualdade, de homogeneidade. Esse efeito de sentido é corroborado no enunciado: *“então eu acho que agora está unificando e vai ficar cada vez melhor”*. O uso da locução verbal *“está unificando”* no presente contínuo produz efeitos de sentido de estado permanente, que já acontece no momento da enunciação e há esperança de *“ficar cada vez melhor”*, fazendo ecoar vozes que clamam pelo outro, o ideal, o diferente, que partem rumo à completude. Essa idealização coabita o imaginário do sujeito/professor que busca o centro, o lugar estável da perfeição, esquecendo-se que o velho, inevitavelmente, o constitui bem como o novo.

Observa-se a repetição do enunciado: *“pra mim assim não foi aquele choque”*, no recorte discursivo do sujeito/professor B15. Ao negar por três vezes de que para ele *“não foi aquele choque”*, nos leva a fazer gestos de interpretação de que, por meio da denegação, a voz do Outro surge, como uma forma de proteção e confissão, ou de revelação do inconsciente ao mesmo tempo, como em um jogo de esconde-esconde.

É possível verificar o discurso da mudança no enunciado desse professor: *“até acredito que pra quem já está mais tempo... a mudança... pra quem... tem tem professor tradicionalíssimo que trabalha aquilo PCN vai até o final do ano”*. Ele toma como verdadeiro de que a mudança acontece de uma forma mais fácil para ele do que para o *“professor tradicionalíssimo”*, que certamente, levará mais tempo para que ele se adapte à nova realidade, indicando um limite de tempo às suas ações, ao fazer uso da preposição *“até”* em: *“vai até o final do ano”*. O uso do adjetivo no grau superlativo sintético *“tradicionalíssimo”* provoca efeitos de sentido de desdém, vindo à tona a imagem de desaprovação que habita o imaginário do sujeito sobre esse tipo de professor. Ao fazer tal afirmação, o professor tradicional, que certamente, o constitui, embora evoque o

discurso dos cursos de formação continuada que estabelece parâmetros para o que professor seja moderno, que inove a sua prática pedagógica sempre, passando uma imagem negativa daquele professor. Nessa perspectiva, Neves (2006, p. 51) observa que “o professor que é visto como alguém que tem um ensino tradicional é identificado com várias predicções negativas [...], ou seja, ele é representado como não-qualificado, controlador, [...], um modelo inadequado”. Ainda, convém observar que o professor usa o pronome demonstrativo “*aquilo*” para se referir aos PCN, ecoando o sentido de desprezo e desprestígio ao velho tradicional, como se fosse possível “estabelecer uma diferença entre o que seria novo e o que não seria” (FOUCAULT, 2009, p. 64).

No recorte discursivo do sujeito/professor C15, é possível verificar sentimentos deslocados e desestabilizados pelo momento histórico-educacional. Ao enunciar que: “*Eu acho um certo exagero do Estado porque nós não mexemos com máquina*”, qualifica a ação do Estado como desproporcional, “*exagero*” e justifica-a: “*nós não mexemos com máquina*”. Segundo Ferreira (2000, p. 460-461), o verbo mexer significa “imprimir movimento a, agitar; deslocar; importunar com gracejos; sair do seu lugar ou posição”. O emprego do verbo “*mexer*” assume outro significado, na voz do professor, em relação ao que está cristalizado na sociedade, pois mexer, nessa teia discursiva, ressoa sentimentos impregnados na alma do professor, é o que ele sente, ou melhor, é a voz do Outro que vem à tona: o professor saiu do seu lugar, é desalojado, corroborando nossa hipótese, da posição que ocupava de centralizador, de autoridade, dando lugar ao novo que emerge na voz da autoridade maior: o “*Estado*”, portanto, não resta nada a fazer, a não ser, acatar.

Observa-se que a variação pronominal “*nós*” provoca efeitos de sentido de aproximação e distanciamento ao mesmo tempo, pois, inclui-se a essa ação ele e o outro professor: “*nós não mexemos com máquina*”. O verbo “*mexer*” adquire outra significação, aqui: trabalhar; lecionar, lidar com, ensinar. Talvez, ele queira clamar alto e em bom tom que ele trabalha com seres humanos, e não “*com máquina*”, evocando o discurso da globalização para contrapor com o seu dizer, considerando que nesse discurso “a produção das mercadorias [...] no qual se compram os produtos tanto por sua imagem quanto por seu uso imediato” (JAMESON, 2001, p. 22). E com a integração do novo Currículo Oficial, o professor deixa resvalar sentidos de que lhe foi escamoteado o espaço de reflexão e problematização do aluno e de seu dizer, como “uma espécie de generalização [...] que tende a classificar os sujeitos a

partir de modelos, sempre idealizados, [...] a homogeneizar, como forma de apagar os conflitos e resolver os problemas” (CORACINI, 2003c, p. 256). O professor faz uso do verbo “mexer” sem se dar conta da dimensão de seu significado, ativando uma rede emaranhada e complexa de significados que vem à tona, trazendo a sua subjetividade, seu sentimento tão singular e inoportuno em decorrência do momento marcado histórica e socialmente.

O sujeito/professor C 15, ao enunciar que: *“para isso é preciso de um tempo... então um ano dois anos três anos não é suficiente para você ter certeza se você pode implantar realmente essa nova Proposta... você tem que adquirir mais resultados”*, assume a posição-professor que lhe foi retirada, ou seja, “a sua função de mestre do saber” (NEVES, 2006, p. 50). O professor, ao fazer uso dos verbos *“é preciso de”*; *“tem que”* causa efeito de sentido de abrandamento da ordem dada, tornando-a uma necessidade. Ele acaba fazendo uso do próprio estilo de linguagem utilizado pelas pessoas a quem o poder é concedido, com o objetivo de suavizar o autoritarismo, mesmo que de forma inconsciente.

O ato mandatório é direcionado a “você”, que não se refere ao interlocutor diretamente, nessa situação, à pesquisadora, e sim, às pessoas representantes das instâncias governamentais que fizeram parte do processo de implementação da nova Proposta e até a sua integração como o Currículo Oficial do Estado. Para isso, *“um ano dois anos três anos não é suficiente para você ter certeza se você pode implantar realmente essa nova Proposta”*, é preciso de mais tempo. Apenas um ano, como foi feito, é tempo insuficiente *“para você ter certeza”* se dará certo. Na concepção do professor, é preciso um tempo maior e: *“você tem que adquirir mais resultados”*, fazendo ressoar o discurso científico, onde as verdades são legitimadas e fundamentadas nos *“resultados”* obtidos das experiências realizadas. Assim, o sujeito/professor revela momentos identificatórios em contradição, perpassados por uma pluralidade de vozes.

Pode-se observar a impossibilidade de falar do novo sem puxar fios emaranhados do velho e a coexistência de ambos não se dá de forma pacífica, harmoniosa, mas sim, de forma imbricada e conflituosa, pois seus fios são híbridos e complexos, de modo que não há como delimitar bordas fronteiriças. Sendo assim, “a heterogeneidade se confunde com a homogeneidade, deixando que esta conserve a ilusão da unidade, da totalidade, da completude, ilusão que parece reduzir [...] a falta que constitui o sujeito, falta [...] responsável pelo “eterno” adiamento da completude” (CORACINI, 2003c, p. 103). O sujeito/professor

escancara o processo constitutivo identitário complexo e multifacetado, deixa a porosidade da língua à mostra, apontando para outras possibilidades de sentido.

Convidados a discorrer sobre seus sentimentos em relação ao seu trabalho desenvolvido no ano de 2009 com o novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os professores revelam seus anseios.

**RD-A16** – *Meu sentimento é dizer que assim eu gostei é bom só que eu preciso... eu... correr atrás pra eu conseguir dominar mais o material que eu senti dificuldade em algumas coisas... mas no meu ponto de vista... eu gostei de ter trabalhado com esse material sim...*

**RD-B16** – *Ah... eu... eu gosto muito eu acho assim uma coisa mais... prática uma coisa mais... é realidade mais qualidade uma coisa que a gente vive... eu... eu gosto muito... gostei no ano passado eu já fui a favor da... dessa proposta esse ano ainda mais... porque é de ano em ano que você vai conhecendo ela... teve professor que já pegou ela no primeiro dia... “ah... eu não gosto... ah eu não gostei”... mais é assim... os PCN também foi assim tenho certeza que quando o professor pegou... “ah isso aqui é difícil... ah isso aqui não vai dar certo ah”... e tem professor que faz isso mas essa é a nova proposta... de ano em ano é que você vai conhecendo ela mais... o ano passado nós tivemos aquele monte de angústia... aquele monte de problemas... teve um monte críticas umas construtivas outras não e esse ano já não teve tanto isso...*

**RD-C16** – *Eu penso que eu tenho que pesquisar mais... tenho que estudar mais... e apesar de tudo eu acredito que tem muitas coisa pendentes... é o que acabei de falar agora... nós mexemos com pessoas e não com objetos com máquinas...*

O recorte discursivo do sujeito/professor A16 é denunciador do sentimento que tomou conta desse professor no decorrer desse ano. Apesar de ele ter gostado de trabalhar com o novo material, ele faz uma concessão para si mesmo, vindo à tona via materialidade linguística “*só que*”. É preciso “*correr atrás*” do tempo perdido, fazer o que deixou de ser feito, isto é, estudar o que ainda não estudou, acionando para o seu dizer o discurso do mercado de trabalho competitivo: quem não se atualiza, não faz cursos de aperfeiçoamento, fica desatualizado. Para o professor, “*correr atrás*” significa “*dominar mais o material*” e, ao fazer uso do verbo “*dominar*” ecoa efeitos de sentido de que é necessário ter um conhecimento mais aprofundado do que ele tem para trabalhar com esse material, pois sentiu “*dificuldade em algumas coisas*”. Tal conhecimento, mesmo que ilusoriamente, lhe proporcionará estabilidade e segurança. Ele finaliza seu dizer afirmando que “*gostei de ter trabalhado com esse material sim...*”, fazendo ressoar efeitos de sentido de identificação com o material. Segundo Moro (2009, p. 153-154), “*não é apenas o contato com a teoria que promoveria, por ela, a constituição do sujeito e a transformação de sua prática pedagógica. Existem outros fatores que interferem [...] e as identificações são um deles*”.

Observa-se, também, no dizer do sujeito/professor B16, a satisfação em ter trabalhado com o novo, como no dizer do sujeito/professor A, apontando regularidades ao enunciar respectivamente: *“eu gostei muito”* e *“eu gostei muito”* e atribui-lhe adjetivações: *“mais... prática”*, *“mais... é realidade”* e *“mais qualidade”*. A frequente repetição do intensificador *“mais”* produz efeitos de sentido de grandeza, de dinamicidade em movimento constante, pois *“é de ano em ano que você vai conhecendo”*, *“essa é a nova proposta... de ano em ano é que você vai conhecendo ela mais”*, resvalando sentidos de que quanto mais o professor usa o material, mais ele o conhece e mais ele gosta. Esse dizer aciona o discurso da mudança, “de busca de plenitude, que tem sua origem, pressupostamente, em fazer coeso e harmônico entre as instâncias política e científica” (MASCIA, 2002, p. 84). Portanto, todos os professores devem observar que o material é bom, devem trabalhar com ele: *“ah isso aqui é difícil... ah isso aqui não vai dar certo ah”... e tem professor que faz isso mas essa é a nova proposta*, *“mas é assim... os PCN também foi assim”*. Esse dizer cria efeitos de sentido de naturalidade diante do estranho, do desconhecido, pois à primeira vista, o professor pode rejeitar o material, como já aconteceu com o velho, os PCN.

No dizer do professor, esse estranhamento vai passar, como já passou em outras circunstâncias, ou talvez, possa acontecer uma acomodação, em que o professor volte a trabalhar da mesma maneira que trabalhava antes, sem passar pelo processo de mudança, uma vez que ela não acontece de uma hora para outra, apagando as marcas do velho sem deixar vestígios. Observa-se que esse sujeito/professor aponta as diferenças entre ele e o outro diante do novo momento histórico-educacional, ele traz o outro para constituir sua identidade, uma vez que *“as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”* (HALL, 2000, p. 110).

O recorte discursivo do sujeito/professor C16 apresenta certa regularidade constitutiva discursivamente, tanto com o sujeito/professor A quanto com o B, ao fazer uso do advérbio intensificador *“mais”*, criando efeitos de sentidos de movimentos crescentes em direção ao topo, é o acesso ao sonhado, desejado, *“tenho que pesquisar mais... tenho que estudar mais”*. Esse dizer aciona na nossa memória discursiva o sujeito da falta, da falta de tempo para estudar, para pesquisar, para se dedicar ao crescimento profissional, o que vem a confirmar a nossa hipótese, embora o professor reconheça a necessidade, a obrigatoriedade, fazendo uso das formas normalizadas que expressam ação: *“tenho que”* e a enfatiza por meio da repetição. Ao fazer uso da conjunção adverbial *“apesar de”*, que é carregado de sentido negativo e

indica indícios de movimentos dos discursos, em: “*apesar de tudo eu acredito que tem muitas coisas pendentes*”, o professor estabelece uma concessão para ele acreditar e faz uma retomada a sua fala anterior, enquanto estratégia para marcar sua identidade entre o que está sendo dito e o que foi dito, empregando o processo de referência anafórica indireta<sup>30</sup>. Ele não explica quais são as “*coisas pendentes*” intradiscursivamente, no entanto, leva-nos a acreditar que as “*coisas pendentes*” referem-se às tantas mudanças educacionais que não deram certo, que não funcionaram, podendo levar o professor à descrença em relação às políticas educacionais, por mais que ele estude, pesquise.

Ao enunciar, mais uma vez que: “*nós mexemos com pessoas e não com objetos com máquinas*”, ecoa efeitos de sentido de robotização advindos da era da informática e, assim, o professor sente que à medida que há o avanço tecnológico, mais ele é tratado como “objeto” ou “máquina”, fazendo evocar o discurso da humanidade. Dessa forma, o sujeito/professor se revela à deriva, sem destino, sem salvação, “pois a perda da identidade é motivo de angústia em qualquer situação” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

Esses dizeres mostram o conflito do sujeito/professor diante do novo e, vários outros discursos ressoam no seu, revelando a heterogeneidade constitutiva tanto do sujeito quanto do discurso. Assim, o sujeito/professor “constitui-se de regiões de discursos em conflito, entre certezas e incertezas, entre o um e o múltiplo, entre o desejo da valorização e a experiência da desvalorização” (CORACINI, 2003c, p. 108-109), deixando à mostra momentos identitários desestabilizados e deslocados.

### **3.3 A prova de classificação de professores temporários da rede pública do Estado de São Paulo: construindo representações e identidades**

Nesta seção, gestos interpretativos são realizados sobre as representações a respeito da prova de classificação que circulam no imaginário dos participantes desta pesquisa subdivididas em três subseções. A primeira apresenta as representações dos professores sobre sua preparação para fazer a prova, a segunda, aborda as representações dos professores sobre

---

<sup>30</sup> Segundo Marcuschi (2005, p. 53), a anáfora indireta é “geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos [...], o que constitui um processo de referenciação implícita”.

a instituição governamental que a utiliza como critério para atribuição de aulas e, a última, conta com as representações dos professores sobre seu desempenho na prova.

### 3.3.1 A avaliação: metáfora do espelho ou uma luz na escuridão?

Ao ser instado a falar sobre sua preparação e suas leituras para fazer a prova de classificação, pela qual todos os professores temporários foram submetidos, o sujeito/professor, por um lado julga-se despreparado, sem tempo para fazer as leituras teóricas exigidas e, por outro, o conhecimento que possui advém de sua prática em sala de aula é o suficiente para atingir seu objeto de desejo, ou seja, um bom resultado na prova.

**RD-A17** – *Em... porque eu focalizo no conteúdo... nos alunos e acabo deixando um pouquinho de lado... mas eu dei uma lidinha sim... mas não me aprofundei em bibliografia nem nada...*

**RD-B17** – *Sim... 50%... acho que não muito por falta de tempo... mas eu procurei assim dar uma atualizada... vê o que era a Proposta... ela veio pra gente assim... toma que o filho é seu... eu... então... pelo menos... procurei saber o que era de cada conteúdo... de cada tema... de cada série... pelo menos... e eu estudei só a proposta...*

**RD-C17** – *Não... eu não tive tempo de ler nada... eu olhei mais na prática mesmo... que eu fiz a prova...*

O recorte A17 aponta oposições binárias (prática/teoria) na tentativa de justificar por não ter estudado o suficiente para a prova, pois esse professor focaliza só “no conteúdo... nos alunos” e acaba deixando “um pouquinho de lado... a bibliografia... mas” e dá “uma lidinha sim... mas não me aprofundei... nem nada”. O emprego do diminutivo provoca efeitos de sentido de que ele mesmo desqualifica sua leitura, considerando-a superficial, sem prestígio, sem valor para a apreensão do conhecimento, o que exige um aprofundamento maior. Também, as referências bibliográficas para a prova são vistas pelo professor sem grande importância, uma vez que esta foi colocada “um pouquinho de lado”.

Assim, ao enunciar que “focalizo no conteúdo... nos alunos” remete-se ao discurso político-educacional, uma vez que este direciona o fazer pedagógico do professor ao aluno e que tem como objetivo constatar a aprendizagem do aluno por meio de dados estatísticos. Dessa forma, o sujeito/professor revela a impossibilidade de manter o diálogo entre o discurso teórico e sua prática, vendo-os como distintos, distantes um do outro e, portanto, separados. Essas duas vozes estão em conflito, no entanto, o valor de verdade é camuflado pelo sujeito que tenta passar uma imagem que sua prática é mais valiosa do que a teoria, pois “as relações

teoria-prática são muito mais parciais e fragmentadas. [...] A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”, segundo Foucault (1999, p. 69-70). Nessa mesma perspectiva, Moro (2009, p. 158) salienta que “teoria e prática são instâncias diferentes e, portanto, geralmente, não coincidentes”.

O sujeito/professor B17, ao enunciar que se sentiu preparado para fazer a prova apenas “50%... *acho que não muito por falta de tempo... mas*” revela um sujeito da falta e da contradição. Ele se julga a fonte e a origem do que diz, ao fazer uso do verbo modal “acho”, pois está ciente que estudar apenas “50%” é pouco e, no entanto, pode ser até muito para quem não tem tempo, revelando-se aí o sujeito da falta “de tempo”, e isto o impossibilita de atingir o que tanto almeja para “ser” completo. Logo adiante, esse sujeito entra em contradição, marcada pelo uso da conjunção adversativa “mas”, ao considerar que “*procurei assim dar uma atualizada*”, e atualizar-se significa “*ver o que era a Proposta*”, aflorando o discurso político-educacional, mais uma vez, carregado de sentidos de que o professor atualizado é aquele que está por dentro das diretrizes educacionais estabelecidas pelas políticas governamentais. Inconscientemente, o sujeito/professor reproduz esse discurso, assumindo toda a responsabilidade do sucesso educacional para si e o Estado esquiva-se de tal incumbência: a proposta representa o filho que a mãe tem que cuidar, alimentar, que necessita de tratos especiais da mãe para o seu desenvolvimento e crescimento saudável, mesmo que essa mãe não tenha planejado em tê-lo, mesmo que ela não tenha competência para tal: “*ela veio pra gente assim toma que o filho é seu*” e, ao mesmo tempo, compartilha essa responsabilidade com o outro também, os “professores”, efeito de sentido produzido pela variação pronominal “a gente”.

A repetição do pronome indefinido “cada” em: “*procurei saber o que era de cada conteúdo... de cada tema... de cada série... pelo menos... e eu estudei só a proposta*” indica certa estabilidade e ordem de uma posição inferior a uma posição superior estabelecida pelo sujeito e trilhada por ele a fim de atingir seu objeto de desejo, ou seja, o “saber”. Nesse enunciado, nota-se o olhar do professor em relação ao saber: saber construído passo a passo, que deve ser conquistado gradativamente: “conteúdo, tema, série, proposta”. Assim, a proposta ocupa o topo na hierarquia do saber.

O recorte discursivo do sujeito/professor C17 é revelador de certa conformidade com a situação do *status quo*: “*não... eu não tive tempo de ler nada... eu olhei mais na prática mesmo... que eu fiz a prova*”. Ele não teve tempo para ler nada e não questiona isso, aceita o

fato, passivamente, criando a ilusão de que é auto-suficiente por ter domínio de sua prática exercida em sala de aula, julgando-se capaz de realizar a prova sem um outro conhecimento. Os fios discursivos que constituem esse enunciado vazam efeitos de sentidos de que o sujeito/professor tenta camuflar, esconder de si, ou seja, o outro que o constitui, o conhecimento da teoria para que o professor possa posicionar-se, criticamente, entre os saberes práticos adquiridos pela experiência e pelos conhecimentos teóricos apreendidos pela leitura e pelos cursos de formação continuada. Vale ressaltar a necessidade que o sujeito tem de ser uno, de estar no centro, de ser o controlador de tudo e esquece que ele se constitui na heterogeneidade, isto é, por todos os dizeres dos outros que perpassaram em sua vida, toda a sua experiência, tudo o que ouviu, leu e estudou.

As representações feitas pelos professores sobre sua preparação para realizar a prova possibilitam flagrar traços identificatórios de um sujeito/professor que se constitui na falta, no equívoco e no conflito, na tentativa de ocupar um lugar entre a teoria e a prática, ou seja, entre o saber instituído e o saber apreendido pela sua própria vivência. Tais efeitos ganham presença, também, nos enunciados sobre seus sentimentos de preparação para realizar a prova.

**RD-A18** – *Não... porque eu não tive tempo de estudar e então eu não me senti preparada para realizar a prova...*

**RD-B18** – *Eu me senti... tranquilo... tanto que a minha classificação subiu...*

**RD-C18** – *Na hora em que eu me deparei com a prova... percebi que eu tinha algum conhecimento... pela prática pelo tempo de trabalho e pela nova Proposta também... Então... deu pra ser aprovada...*

Em A18, o sujeito/professor evoca a voz do saber instituído, revelado pelo discurso político-educacional, isto é, no seu dizer, ele deixa vazar o sentido de que o professor nunca está preparado para demonstrar os conhecimentos contidos nos livros e nos documentos curriculares que normatizam a prática pedagógica do professor relacionados na bibliografia da prova. Ao enunciar que: “*eu não tive tempo de estudar*” aciona na nossa memória discursiva, o professor que vive na “falta”, ou seja, na falta de tempo, conseqüentemente, na falta do saber, pois atualmente o professor da rede pública leciona muitas aulas em salas de aula numerosas em diferentes escolas distantes umas das outras, portanto, leva tempo para se locomover. Dessa forma, o professor: “*não me senti preparada para realizar a prova*”. Inconscientemente, o sujeito/professor revela, na asserção sobre a sua falta de preparo, a imagem que ele faz da imagem que as instâncias governamentais e a sociedade fazem dele,

principalmente aquele “temporário”, que leciona na rede oficial do Estado. Esse dizer clama para si certa autonomia reflexiva, pois ele tem consciência que deve estudar, e ainda, está “despreparado”.

O enunciado de B18 denota, aparentemente, um sentido oposto apresentado em A18. Ao dizer que se sente “*tranquilo... tanto que a minha classificação subiu*” cria uma imagem de um *ser* completo, dono de um saber absoluto que lhe concedeu a ascensão profissional, algo idealizado, desejado pelo outro professor também, pois está no imaginário do professor constituído histórica e ideologicamente que o professor é aquele que detém o saber, não tem dúvidas e consegue discernir entre o certo e o errado, como se isso fosse possível. Sob esse prisma, o sujeito/professor se releva estável, tranquilo e sereno, após ter conseguido seu objeto de desejo.

O dizer do sujeito/professor C18 aponta para a surpresa, para o encontro de algo inesperado ao fazer uso do verbo “se deparar” em: “*Na hora em que eu me deparei com a prova... percebi que eu tinha algum conhecimento*”. O uso da expressão adverbial que denota tempo “*na hora em que*” também sugere espanto a algo que inesperadamente aparece na sua frente. Nessa perspectiva, nota-se que o sujeito/professor é traído pelo emprego linguístico, marcando o equívoco da língua, na tentativa de se garantir no lugar de saber constituído simbolicamente pelo próprio professor “detentor do saber”. Dito de outra forma, ao tentar passar uma imagem de um professor que “*tinha algum conhecimento*” para fazer a prova, ele se constitui no equívoco, na contradição, ao mostrar a sua surpresa em ser avaliado, revelando a sua incompletude. Ao afirmar que seu conhecimento advém da: “*prática pelo tempo de trabalho e pela nova Proposta também... Então... deu pra ser aprovada*”, o sujeito/professor se descortina, revelando-se o sujeito articulador entre prática e teoria adquiridas pelo seu tempo de trabalho (prática) e pela nova Proposta Curricular também (teoria), portanto, se constitui no sujeito/professor ideal, o sujeito que é capaz de despertar o desejo no outro professor que quer ocupar o seu lugar. Tal posto é conquistado com muito trabalho, dedicação, e são reconhecidos de uma forma sacerdotal que “*deu pra ser aprovada*”. O emprego do verbo “dar” produz efeitos de sentido de doação, de presentear, evocando o discurso religioso-cristão que esboça o sentido de que é só por meio do sacrifício que Deus nos concede bênçãos que aqui são representadas pela “aprovação”.

Diferentes vozes perpassam os dizeres dos professores, escancarando fagulhas identitárias desestabilizadas pelo outro que também os constituem. Identidades que se

constroem e reconstroem nos momentos de experiência de vida durante o tempo todo do sujeito/professor de língua estrangeira, também, vêm à tona ao emitirem opiniões sobre a prova e revelam vozes híbridas, contraditórias, vozes que ecoam suas experiências de vida, vozes que vêm de outros lugares. Além de aflorar, em seus dizeres sobre a aplicação da prova, sentimentos contraditórios, ao mesmo tempo em que a veem como um instrumento que faz parte do processo de ensino/aprendizagem que possibilita verificar a aprendizagem do aluno, a prova, quando destinada aos professores, é apontada como uma forma de injustiça.

**RD-A19** – *Olha... ela é boa pra realmente analisar se o professor tem o domínio do conteúdo ou não... só que essa questão de ser classificatória... eu acho que isso é injusto... porque eu penso assim... tem aquele professor que trabalhou 19 anos e às vezes ele não teve tempo pra se preparar pra estudar para a prova... então ele automaticamente ele vai se sair mal na prova... como a gente está vendo a bibliografia é tudo a nível de faculdade... eu... que terminei uma faculdade há 9 anos... tem muita coisa que eu não lembro... então eu não vou ter o domínio... então quem está na Faculdade que não tem pontuação nenhuma que nunca exerceu a profissão vai se sair melhor do que quem já está 19... 21... 24 anos na rede...*

**RD-B19** – *Ela não caiu... falaram pra gente o que vai cair é o conteúdo dos Cadernos do Professor... então... a gente... eu... pelo menos... li assim a Proposta e muito conteúdo de 5º... 6º... 7º e 17º e não caiu muita coisa sobre isso... assim de conteúdo de Inglês... sempre ouvi que é experiência... o que vai cair na prova é experiência... e caiu experiência na prova... não caiu muita coisa assim de experiência...*

**RD-C19** – *Eu achei muito extensa... que pela Educação do nosso país não há necessidade de estender tanto... não há necessidade pra isso... e depois você tem que ficar decorando as ideias dos outros autores... tem uma distância entre a prática e a teoria... porque o Estado exige uma coisa e a Pedagogia mostra outra coisa...*

Vozes híbridas ressoam em todo o recorte discurso do sujeito/professor A19 sobre o referente prova de classificação: “*ela é boa pra realmente analisar se o professor tem o domínio do conteúdo ou não*”. O professor é flagrado pelo desejo de ser possuidor da autoridade e, portanto, do poder, ao fazer uso do item lexical “domínio”, retomando o discurso da abordagem tradicional de ensino-aprendizagem, uma vez que ele vê a prova como um agente medidor do conhecimento apreendido pelo aluno, ele transfere essa prática para si: não há nenhum problema do professor ser avaliado também. Em seguida, se contradiz ao afirmar que: “*essa questão de ser classificatória... eu acho que isso é injusto*”, ressoando o discurso jurídico que dita as leis a serem seguidas pela sociedade, portanto, seus sentidos já estão cristalizados e são aceitos sem questionamentos. Sob esse prisma, “classificar” o aluno é justo, mas quando se diz respeito ao professor, é “*injusto*”.

Ao enunciar que: *“tem aquele professor que trabalhou 19 anos e às vezes ele não teve tempo pra se preparar pra estudar para a prova... então ele automaticamente ele vai se sair mal na prova”*, verifica-se que a mudança dos pronomes provoca um distanciamento e, ao mesmo tempo uma proximidade, pois esse sujeito/professor relata não só o que ele está passando, como também se coloca no lugar do outro que ocupa o mesmo lugar que ele, ou seja, o lugar da incerteza, o lugar não determinado, o lugar não lugar. Em seguida, o sujeito/professor, ao dizer que: *“como a gente está vendo a bibliografia é tudo a nível de faculdade... eu... que terminei uma faculdade há 9 anos”*, traz à baila o seu desejo em ocupar o lugar do “outro” que está na Faculdade, pois esse outro tem assegurado certa vantagem em relação ao sujeito/professor. Desse dizer emanam desejos e frustrações aparentemente negados. O fato do sujeito/professor ter terminado a *“faculdade há 9 anos”*, o distancia do objeto desejado: o saber, no entanto, ele tem a experiência que o outro não tem. Ao estabelecer essa comparação, o sujeito/professor faz irromper pares de dicotomias: *“eu... que terminei uma faculdade/quem está na Faculdade; eu não vou ter o domínio/ vai se sair melhor”*.

Ao mesmo tempo, ele é possuidor de algo capaz de despertar o desejo no outro, que se faz entrever via intradiscursos por meio da denegação: *“quem está na Faculdade que não tem pontuação nenhuma que nunca exerceu a profissão”*, apesar de não estar mais na Faculdade, ele tem a pontuação, ele exerce a profissão, ele ocupa o lugar desejado por aquele que está na Faculdade. Assim, o sujeito/professor revela sua identidade fragilizada em conflito com o outro, desejosa do outro, desejante de ser o desejo do outro. Nesse sentido, as posições dicotômicas se misturam e denunciam a constituição heterogênea do sujeito, levando-nos a afirmar, a partir de Fink (1998, p. 82 *apud* ECKERT-HOFF, 2008, p. 118), que “o desejo do homem é o desejo do outro” e que “o homem deseja o desejo do Outro por ele [...] a causa de seu desejo pode tornar a forma da voz de alguém”.

No recorte discursivo B19, mais uma vez, o sujeito professor conta com o saber adquirido pela prática, sem se dedicar à teoria: *“o que vai cair na prova é experiência”*. Ele legitima seu dizer pela repetição extensiva do item lexical “experiência”. Em meio à tentativa de justificar o porquê não se saiu bem na prova, o sujeito/professor denuncia a voz do outro que o constitui: *“falaram pra gente”* ele não explicita quem foi esse outro que falou, mas diz para quem: *“pra gente”*, o que significa que não foi só para ele, e assim, inclui um outro para

constituir o seu dizer. Também, o sujeito/professor diz o que falaram: *“o que vai cair é o conteúdo dos Cadernos do Professor... então... a gente... eu... pelo menos... li assim a Proposta e muito conteúdo de 5º... 6º... 7º e 8º e não caiu muita coisa sobre isso”*, portanto, não só ele, mas também *“a gente”* leu mais a prática que é representada pelo *“conteúdo de Inglês”* que vem nos *“Cadernos do Professor”*. Dessa maneira, o sujeito/professor traz para seu dizer as vozes de vários outros de uma forma marcada, revelando uma identidade em constituição pelo/no olhar (falar) do outro, o que possibilita apenas capturar momentos identificatórios desse sujeito.

No recorte discursivo do sujeito/professor C19, faz-se entrever emaranhados de fios interdiscursivos do discurso político-educacional e do discurso pedagógico. Ao considerar a prova *“muito extensa... que pela Educação do nosso país não há necessidade de estender tanto... não há necessidade pra isso”*, desprestigia as exigências feitas pelas instâncias governamentais em detrimento à situação educacional *“do nosso país”* em que se encontra no momento, ou seja, desqualificada e, portanto, desacreditada. Para dar ênfase à atitude desvalorizada do governo e veracidade ao seu dizer, o sujeito/professor faz uso da repetição: *“não há necessidade”*. Em continuidade à descrença ao sistema educacional, aponta a contradição, o conflito entre a teoria e a prática, ao enunciar: *“e depois você tem que ficar decorando as ideias dos outros autores... tem uma distância entre a prática e a teoria... porque o Estado exige uma coisa e a Pedagogia mostra outra coisa”*. No que tange à relação entre teoria e prática, Bertoldo (2000, p. 247) elucida sua complexidade e *“o caráter conflitivo que envolve essa relação. Uma teoria, seja qual for, não adentra um domínio prático passivamente. Há uma relação de conflito que é constitutiva das relações, dadas as diferenças de natureza de cada uma das instâncias – teoria e prática”*.

O discurso da abordagem tradicional urra, no dizer desse professor, ao enunciar que devemos decorar *“as ideias”*. Para ele, o aprendizado é o mesmo que memorização, cópia. Na sua visão, teoria e prática são distintas, não se articulam e se mantêm distantes uma da outra. Essa contradição e conflito instaurado entre o discurso político-educacional e o discurso pedagógico não é só constitutivo da linguagem, mas também, do sujeito, mostrando a sua natureza híbrida. Assim, as redes identitárias desse sujeito/professor são observadas como múltiplas e tensas.

Tendo em vista que a prova teve como objetivo avaliar o conhecimento dos professores não-concursados sobre a matéria da qual ministram aulas, os participantes da

pesquisa foram convidados a falar sobre como se sentem diante disso. Sentimentos de injustiça, de coerção, de exclusão e de discriminação, características típicas da sociedade da pós-modernidade<sup>31</sup> em que vivemos, vieram à baila.

**RD-A20** – *Eu acho que todos deviam fazer a prova... por que só o ACT<sup>32</sup>?... isso é injusto...*

**RD-B20** – *E tem uma questão que eu nunca vou me esquecer... tinha uma questão que eu tinha certeza qual era a resposta... e eu perguntava comigo.. “Meu Deus! O que será que o governo quer ouvir?” Ai... que eu comecei a mudar... assim a minha ideia e não era aquela questão... era aquela outra... tanto que eu acertei essa... eu imaginava... para mim seria aquela lá... mais eu pensei... “não... o governo não quer ouvir isso... ele quer ouvir aquilo”... então... foi aonde que eu nunca vou esquecer disso... pra eu responder... eu imaginei o que ele queria ouvir e não o que eu achava... eu acho que eu nunca vou esquecer disso... nunca... porque eu acabei acertando... entendeu? a questão... eu peguei o gabarito... eu assinalei qual era... porque eu tenho que ver o que ele está querendo... tanto é que eu acabei acertando a questão...*

**RD-C20** – *Eu não concordo... porque eu fui aprovada nesta prova e não estudei... foi só na prática... então... eu acredito que como o país é um país de discriminação... então o país continua discriminando... por que o efetivo tem mais experiência que o professor ACT... o OFA<sup>33</sup>... porque o efetivo está preparado e o ACT... não?*

No recorte discursivo do sujeito/professor A20, é evocado o discurso jurídico pelo uso do item lexical “injustiça” em: “*Eu acho que todos deviam fazer a prova... por que só o ACT?... isso é injusto*”. Nessa perspectiva de justiça e de que as leis existem para todos, o professor acredita que a prova deve ser aplicada a todos e não apenas a alguns (professores temporários). Assim, ele clama por igualdade e justiça “*todos deviam fazer a prova*”, uma vez que “*só o ACT*” foi submetido à prova, ele deixa vazar sentimentos de frustração, de inferioridade em relação à outra classe de professores, os que integram o quadro de efetivos da rede pública, os que já foram aprovados em concurso e isto faz que sentimentos de exclusão sejam expostos. Para a solução desses sentimentos, seria necessária a inclusão de “*todos*” (professores efetivos) na prova. Assim, o sujeito/professor não se sentiria deslocado, desalojado, o que provoca certo mal estar geral e sentimento de pertencimento e de igualdade seriam despertados, necessidade do sujeito em se identificar a um grupo a fim de ter uma identidade estável, mesmo que ilusoriamente. O lugar do ACT/OFA, ou seja, do professor temporário é marcado pela incerteza, pela exclusão de não ser concursado, ele não

<sup>31</sup> “Algumas características comuns a todas as visões de pós-modernidade”, Coracini (2003c, p. 100) afirma que poderia ser “a fragmentação, a desintegração de tudo e de todos: do sujeito, do discurso, dos fenômenos, da realidade, além da postura de questionamento e problematização”. A autora ainda enfatiza “a descontinuidade, a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal, o ecletismo, trazendo, portanto, a dúvida, a insegurança, a Torre de Babel, a dispersão”.

<sup>32</sup> ACT é a sigla para Admitido em Caráter Temporário, ou seja, professor temporário.

<sup>33</sup> OFA é a sigla para Ocupante de Função Atividade, o mesmo que professor temporário.

pertence ao grupo que tem estabilidade, portanto, essas questões o constituem como sujeito/professor.

Ao lembrar-se exatamente do momento da prova, “*e tem uma questão que eu nunca vou me esquecer*”, o sujeito/professor B20 instaura um diálogo imaginário consigo mesmo: “*e eu perguntava comigo*”, e com o governador, representante do poder e do saber (FOUCAULT, 1999). Com o objetivo de responder corretamente uma questão, o professor estabelece uma relação imaginária com o que poderia ser a vontade, ou seja, o saber do governo e não o seu saber, uma vez que se atribui maior poder ao saber do governo: “*Meu Deus! O que será que o governo quer ouvir? Ai... que eu comecei a mudar... tanto é que eu acabei acertando a questão*”. O sujeito/professor, inconscientemente, descaracteriza, desvaloriza o seu saber e para conseguir conquistar o objeto de desejo naquele momento: “*pra eu responder... eu imaginei o que ele queria ouvir e não o que eu achava*”. Neste fio intradiscursivo, o emprego dos verbos “ouvir” e “achava” assumem valores diferenciados. O lugar ocupado pelo professor não lhe concede o direito de “achar” alguma coisa, o achar do professor aqui advém de um lugar comum, do senso comum, e no momento histórico que o sujeito vivencia é importante enunciar o que o outro quer ouvir. Assim, o “ouvir” do governo ganha supremacia, é soberano, ocupa um lugar que só ouve aquilo que ele quer e, o sujeito/professor entra no jogo dele, o jogo do faz-de-conta, para ser aprovado. Portanto, enunciar “*o que ele queria ouvir*” é a única maneira que professor encontrou em ser ouvido, mostrando-se ser um sujeito esclarecido, que age e enuncia de maneiras diferentes de acordo com o lugar que ele ocupa. Ao fazer essa declaração, o sujeito se revela cindido, descentrado, é o sujeito constituído por várias vozes imbricadas no seu dizer, “afinal, sabe-se que o sujeito se constrói pelo outro e se vê pelo olhar do(s) outro(s)” (CORACINI, 2003a, p. 244).

Vale ressaltar que emerge no seu dizer uma formação discursiva da escola oficial do estado, em exercício da sua função, ocupante do cargo de professor temporário de LI, lugar que regula seu dizer, nem tudo que ele pensa, que acha pode ser dito. Ele mantém um diálogo imaginário com a autoridade máxima de sua instância e enuncia de uma determinada formação discursiva, a escola pública oficial, a outro que ocupa outro lugar, lugar de poder, de soberania, e o seu falar é moldado de acordo com a posição de seu interlocutor, e ao proferir seu enunciado, diz o que ele imagina que o outro (governo) quer ouvir, pois é assim que essa situação enunciativa requer. O que funciona em “todo processo discursivo”, segundo Pêcheux (1990, p. 83) é uma série de “formações imaginárias” que designam os lugares que

seus interlocutores atribuem a si mesmo e enunciam de acordo com a imagem que fazem de si, do outro e do referente.

Várias vozes ecoam no enunciado proferido pelo sujeito/professor C20: *“Eu não concordo... porque eu fui aprovada nesta prova e não estudei... foi só na prática”*. O motivo que leva o professor a não concordar com a prova é o fato de ele não ter estudado e, mesmo assim, ter sido aprovado. Tal fato descaracteriza o caráter formal da avaliação que é instituída como um retrato, um espelho que reflete o saber, um *veredicto* do conhecimento apreendido pelo aluno. Ainda, o professor não acredita no seu potencial, no seu saber adquirido pelos seus longos anos em exercício da profissão, pois foi *“aprovada”* devido a sua *“prática”*. O professor, inconscientemente, reproduz não só o discurso teórico já cristalizado na sociedade, como também o seu discurso pedagógico que enquanto professor reproduz para o aluno *“se não estudar, não vai passar”*. Assim, o professor se coloca no lugar do aluno e evoca o discurso religioso-cristão, pois passou sem nenhum sacrifício, portanto, não é merecedor da recompensa: a aprovação. Ao evocar o discurso da recompensa, é ativada na nossa memória discursiva, a visão behaviorista de aprendizagem de língua estrangeira, baseada em uma rotina de hábitos, envolvendo o processo de estímulo, resposta e reforço.

É pertinente salientar que, nessa sequência discursiva, o sujeito C20 entra em contradição e expõe o seu conflito: *“eu acredito que como o país é um país de discriminação... então o país continua discriminando”*. Ao falar do *“país de discriminação”* é de si que o sujeito fala, pois sentimentos de discriminação são aflorados nele, ao ser submetido à prova. O emprego do item lexical *“discriminação”* ativa na nossa memória discursiva a discriminação social que o professor vem sofrendo ao longo dos anos. Ao fazer a asserção: *“o efetivo tem mais experiência que o professor ACT”* e logo em seguida interroga: *“o efetivo está preparado e o ACT... não?”*, o sujeito/professor temporário suplanta o efeito de sentido desejado de que ambos têm a mesma preparação, deixando entrever sua subjetividade, o Outro que o habita e que lhe incomoda, pois é um desejo recalcado, reprimido ao longo de sua vida profissional por não ter conseguido a aprovação no concurso para tornar-se efetivo. É esse desejo revelador do sujeito/professor: a vontade em ser outro, diferente daquele que ele é.

Observa-se as regularidades que habitam os dizeres dos professores, uma vez que não se sentem confortáveis em serem avaliados pela instituição, apontam fios identitários que se

constituem no conflito e na contradição, pois é assim o modo de funcionamento discursivo e está longe de sofrer correções, por ser intrinsecamente constitutivo do sujeito e do discurso.

### 3.3.2 A instituição governamental e a prova como critério para atribuição de aulas: a justiceira

Ao ser questionado a falar sobre seu sentimento em ser avaliado pela instituição governamental, o sujeito/professor revela clamores por justiça, sentimentos de vigilância e de medo constantes surgem, discursos de exclusão, de discriminação e questões relativas ao saber/poder (FOUCAULT, 1999) são trazidos à baila pelas suas representações.

**RD-A21** – *Olha... eu acho que é assim... em partes é ótimo... é excelente... nós temos professores maravilhosos... como nós também temos professores que não dominam o próprio conteúdo... mas eu senti a dificuldade... a prova é boa... mas eu acho que tinha que ser não só para os OFAs... pra todas as classes de professores... o professor efetivo devia fazer a prova... por que o OFA tem que fazer?... o OFA é preparado como o efetivo... ele tem a mesma preparação... é lógico que a gente tem o professor... e nós temos aquele professor que é razoável... entendeu?...*

**RD-B21** – *Ah... eu me senti assim... sei lá... acho que investigada... é... nossa!... será que eu não estou fazendo a coisa certa?... será que estão investigando alguma coisa?... por mais que ele não conheça a pessoa cara a cara... mas... por um tipo assim de nota você já sabe que tipo de professor que você é... então... eu me senti assim... investigada... nossa estou sendo investigada... e eu fiquei com medo... muito medo... no sentido da escola... ou o governo... ou o secretário... ou alguém... pra mim... na minha cabeça... eu achava que alguém ia perceber que eu não era uma boa profissional... meu Deus! alguém vai achar que eu não sou uma boa profissional... por essa nota... só por essa nota... eu fiquei com muito medo... e eu acho que uma nota não é capaz de dizer tudo sobre mim... eu estava com medo de alguém achar... não sei quem... que eu não seria uma boa profissional... nossa se eu não pegar aula de Inglês... eu não sou uma boa profissional... meus familiares mesmo falaram... “Valéria... eles não te conhecem... quem te conhece é o Diretor”... mas pela minha nota... por uma nota ruim ele vai perceber que eu não sou uma boa profissional... você entendeu? claro... que por uma nota... ninguém sabe da vida de ninguém...*

**RD-C21** – *Discriminada... o país é de discriminação... mesmo... é um país que discrimina... que tem preconceito... não adianta mudar tanta a Proposta na Educação e continuar a discriminação... é como se fosse um jogo de adolescentes... uma briga de adolescentes... o governo com as Entidades... com os professores diretamente... o governo mostra que ele pode mais do que qualquer outra Entidade no Estado... então... essa prova não está medindo nada... porque eu passei na prova sem estudar uma linha... e... talvez se eu ler todos os livros... eu posso até ser reprovada nessa prova...*

O dizer do sujeito/professor A21 se constitui de forma contraditória, denunciando as vozes híbridas que não só constitui o seu dizer como a si próprio enquanto sujeito. Ao qualificar a prova como “ótimo, excelente, boa”, e logo em seguida ele diz que: “senti a dificuldade”, este sujeito/professor denuncia sua contradição que se instaura no seu dizer,

admitindo a sua falha, a sua incompletude, e ao mesmo tempo busca certa estabilidade ao fazer uso dos modalizadores: “*acho, tinha que ser*” em: “*eu acho que tinha que ser não só para os OFAs... pra todas as classes de professores*”. Convém observar que, nesse dizer, sentimento de desigualdade e inferioridade é ativado, bem como desejos de equidade são aflorados e o que traria certa estabilidade seria a aplicação da prova “*pra todas as classes de professores*”. Ele se sente tão preparado quanto o efetivo, mas também reconhece “*que tem o professor... e nós temos aquele professor que é razoável... entendeu?*”. Observa-se que o sujeito professor não completa sua afirmação em relação ao outro tipo de professor que tem e que se oporia ao tipo razoável do qual ele se sente pertencente. Este efeito de sentido é produzido pelo uso do pronome “nós”, assim, não só ele que se inclui ao grupo de “professor razoável”, mas também a pesquisadora.

Esse mesmo dizer nos leva a interpretar que o lugar de onde esse sujeito fala não lhe permite dizer tudo o que pensa, pois poderia estar se denunciando, mostrando que faz parte desse outro grupo do qual nega por meio de uma interrupção abrupta no seu dizer. Assim, o sujeito/professor traz à tona o seu desejo pelo outro: o outro que não precisa fazer a prova para ocupar o lugar que ele deseja, ou seja, a sala de aula. Em seu dizer, emerge o sujeito da instabilidade em busca constante pela estabilidade, pelo porto seguro que está desestabilizado na sociedade pós-moderna.

No recorte discursivo de B21, o sujeito/professor se desloca do lugar de onde fala e se transportada a uma outra formação discursiva, assumindo a posição de ser “investigada”. Ao relatar sobre seus sentimentos em relação em ser avaliada pela instituição governamental, é ativada na nossa memória a formação discursiva jurídica, de onde vem o direito de investigar a vida das pessoas e assim tem o poder de descobrir detalhes sobre elas. Ao enunciar: “*Ah... eu me senti assim... sei lá... acho que investigada... é... nossa!... será que eu não estou fazendo a coisa certa?... será que estão investigando alguma coisa?*”, o sujeito/professor sente-se que não está agindo corretamente e isto virá à tona por meio da prova. Nesse jogo discursivo, quem investiga é a instituição governamental que elaborou e aplicou a prova e o “investigado” é o professor. Via intradiscursos, o discurso policial é acionado, pois quem investiga é um agente policial, função esta ocupada pela Secretaria de Educação do Estado e, a quem se investiga é alguém suspeito de ter cometido algum delito, posição esta assumida pelo professor. E “*por mais que ele não conheça a pessoa cara a cara*”, o professor será pego, será identificado e sofrerá coerções.

Dessa maneira, o sujeito/professor tem a sua liberdade e individualidade colocada em risco. Individualidade, que é constituída por meio dos padrões sociais aceitos, portanto, construção coletiva, é constantemente vigiada pela própria sociedade que a produz. Esse dizer reporta o que os indivíduos vivem na atualidade, ou seja, os diversos meios tecnológicos estabelecidos para vigiar e regular o comportamento das pessoas, a fim de obter uma disciplina conduzida a produzir o saber (FOUCAULT, 1999). Assim, o sujeito/professor deixa entrever momentos identificatórios desestabilizados pelo outro.

Ele manifesta sentimentos de tensão e conflitos vivenciados no momento em que ele passa por uma avaliação de seu ser profissional. Esse sujeito traz à baila o sentido de avaliação cristalizado na sociedade educacional de nosso país. Por meio de uma nota, classifica-se, caracteriza-se, julga-se o aluno enquanto aprendiz em um determinado processo de ensino e aprendizagem. Na posição de avaliador, a avaliação é entendida como uma ferramenta que faz parte do processo educacional e por meio dela o aprendiz se revela, mostra o seu conhecimento apreendido.

Sob esse prisma, o sujeito/professor revela-se, inicialmente, seu estado de pânico em ser avaliado, vindo à tona via linguagem, fazendo uso da repetição da expressão “com medo” em: *“eu fiquei com medo... muito medo... com muito medo<sup>34</sup>”* e pela repetição incessante do item lexical “nota”. Dessa maneira, o sujeito/professor revela acreditar que pela sua nota “todos” saberão que ele não é um bom profissional: *“no sentido da escola... ou o governo... ou o secretário... ou alguém... pra mim... na minha cabeça... alguém ia perceber que eu não era uma boa profissional”*. Esse sentimento de “medo” que toma conta de seu dizer e do seu ser é o medo da prova, medo da sua nota da prova, medo de que as “pessoas” descubram a imagem que ele faz de si como profissional, medo do governo, medo da reprovação e, conseqüentemente, da perda de seu lugar que lhe garante a sua sobrevivência financeira.

Convém observar que esse sujeito/professor, por meio da denegação *“alguém vai achar que eu não sou uma boa profissional”*, mostra o seu desejo em ser um ótimo profissional e de ser reconhecido pela comunidade educacional da qual ele convive. Em seguida, entra em contradição ao afirmar que *“eu acho que uma nota não é capaz de dizer tudo sobre mim... por uma nota... ninguém sabe da vida de ninguém”*, ativando em nossa

---

<sup>34</sup> Ao repetir por várias vezes o item lexical “medo” para descrever seus sentimentos em relação ao governo que o avalia profissionalmente, é ativada na nossa memória discursiva a história de *Chapeuzinho Amarelo* que “tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um lobo” (BUARQUE, 1992).

memória o discurso pedagógico que discute a problemática da avaliação e atribuição de nota de uma forma mais “reflexiva”. Esse discurso, impregnado no sujeito/professor, o leva a se colocar no lugar do aluno e manifesta, via linguagem, que é mais que sua nota. Ele deixa vir à tona seu desejo de unicidade, de ser um “ser” estável, um ser capaz de atingir a totalidade: “*dizer tudo sobre mim*”, mesmo que ilusoriamente.

Essa necessidade de inteireza e completude é preciso para que ele se constitua como sujeito. E para ratificar, considerar essa ideia como um *verdicto*, traz a fala do outro para constituir o seu dizer: “*meus familiares mesmo falaram... “(V)... eles não te conhecem... quem te conhece é o Diretor”... claro... que por uma nota... ninguém sabe da vida de ninguém*”. Sendo assim, o sujeito/professor estabelece uma linha divisória entre o seu pensamento e o seu dizer, remetendo-nos ao “esquecimento nº 1” (PÊCHEUX, 1988), em que o sujeito acredita ser o dono e a origem do seu dizer, ele demarca o seu dizer e o do outro, esquecendo-se que esse dizer também o constitui. Por meio do recurso da heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 1990), o sujeito estabelece um distanciamento do que, supostamente, seria o outro em seu espaço discursivo. Vale mencionar, nesse recorte, a posição heterogênea assumida pelo sujeito reveladora de um processo identificatório em constituição afetado pelo outro.

No recorte discursivo de C21, é possível observar o discurso da exclusão por meio da repetição do item lexical “discriminação” em: “*Discriminada... o país é de discriminação... mesmo... é um país que discrimina... que tem preconceito*”. Ao falar de seus sentimentos em ser avaliado pela instituição, o sujeito/professor se mostra indignado, revoltado com a situação educacional do país, que acredita ser não só: “*o país é de discriminação*”, mas também “*que tem preconceito*”. Assim, ele aponta marcas de sua subjetividade, revelando ser um sujeito que sofre discriminação do próprio sistema educacional. Por via linguagem, o sujeito/professor deixa escancarar o Outro estranho que o habita, que está no seu inconsciente. Ele revela ser esse outro que o sistema educacional tenta atingir sob o lema “Educação para Todos”, pois “*não adianta mudar tanto a Proposta na Educação e continuar a discriminação*”. Esse dizer relata a imagem de insatisfação que o professor faz das tantas reformas Pedagógicas, pregando a completude, a totalidade a fim de se tornar o objeto de anseio do professor, e a não realização dessa totalidade é de sua inteira responsabilidade.

Ainda, o sujeito/professor enuncia que: “o governo mostra que ele pode mais do que qualquer outra Entidade no Estado”, reportando-nos o poder soberano exercido pelo governo, e apesar desse poder não ser maléfico, há resistência em aceitá-lo manifestada pelas lutas dos representantes de Entidades. Esse sujeito/professor clama para seu dizer a voz de descrédito àquele que estuda: “essa prova não está medindo nada... porque eu passei na prova sem estudar uma linha... e... talvez se eu ler todos os livros... eu posso até ser reprovada nessa prova”. É o discurso do senso comum impregnado na nossa sociedade, pois, por um lado é possível ser bem sucedido na vida sem estudar muito, por outro, há aqueles que se dedicam a vida toda ao estudo e não atingem o sucesso segundo a visão de uma sociedade capitalista. Convém observar que esse professor desqualifica o saber científico, aquele que está nos “livros”, equiparando-o ao saber daquele que não lê, que não estuda, que não sabe “nada”. Ele conseguiu ser aprovado sem “estudar uma linha” e poderia ser reprovado se tivesse lido “todos os livros”. Há uma inversão de valores, o que é típico de uma sociedade da pós-modernidade. O conhecimento adquirido no dia a dia ganha supremacia, é mais destacado do que aquele adquirido na vida acadêmica, ou melhor, esse sujeito põe em descrédito o seu próprio saber, achando que “essa prova não está medindo nada”.

Vale ressaltar que o sujeito/professor se constitui na multiplicidade de vozes, mostrando sua natureza intrinsecamente heterogênea, possibilitando-nos apenas capturar alguns momentos de identificação.

Instados a falar a respeito do governador ao utilizar o resultado da prova como um critério para a atribuição de aulas para professores temporários, os sujeitos/professores revelam sentimentos de injustiça, de investigação e de discriminação.

**RD-A22** – *Eu penso que seja injusto dessa forma... porque o aluno que está na Faculdade... ele tem mais facilidade do que eu que já estou há nove anos fora de uma faculdade... então... eu... eu nessa forma... eu acho injusto... avaliar o professor... realmente... isso é certo... mas não fazer uma nota classificatória... eu acho que isso já seria injusto...*

**RD-B22** – *Não... isso é péssimo... se ele quer avaliar a gente... tudo bem... se ele quer me deixar com essa angústia de medo... de investigação aí... tudo bem... só que eu acho que prejudica muita gente que está aí..... e essa pontuação... não vai valer nada? eu acho que não vai valer quase nada pra gente... porque é nota de prova... é a pontuação... é título... acho que pra atribuição de aula... ele não deveria estar usando isso... não...*

**RD-C22** – *Discriminada... não tem nada a ver uma coisa com a outra... se colocar o efetivo pra prestar essa prova pode ser que eu saia na frente dele e ele não é classificado... Não tem nada a ver uma coisa com a outra... não é que o efetivo sabe mais ou que o ACT sabe mais... é que o governo trata a Educação como se estivesse mexendo com máquina... não com gente pensante...*

No recorte discursivo do sujeito/professor A22, sentimento de injustiça é aflorado e o desejo pelo outro é instaurado. Este sujeito define-se pelo outro ao se considerar em desvantagem em relação àquele que está na Faculdade: *“Eu penso que seja injusto dessa forma... porque o aluno que está na Faculdade... ele tem mais facilidade do que eu”*. O fato de ele estar *“há nove anos fora da faculdade”* o faz distanciar do saber acadêmico e, no entanto é cobrado, exigido pela instituição pública para que ele possa exercer a função que exerce. Aquele que está na Faculdade é possuidor de tal saber almejado pelo professor, embora não pode exercer a função que o professor exerce. Assim, o sujeito/professor temporário de LI vive nessa contradição e é afetado por ela.

Essa contradição é reafirmada em seu dizer que concorda com a atitude da instituição governamental: *“avaliar o professor... realmente... isso é certo... mas não fazer uma nota classificatória... eu acho que isso já seria injusto”*. Ao concordar em ser avaliado, o discurso de sua prática pedagógica entra em cena, como também a sua experiência de vida enquanto aluno, pois este foi avaliado em várias instâncias de sua vida estudantil. A contradição irrompe no seu dizer, marcada linguisticamente pela conjunção adversativa “mas”, negando o caráter classificatório que a prova tem, constituindo efeitos de sentidos, no fio de seu discurso, de que “ser classificado” enquanto profissional que atua há anos em relação ao outro que “está fora” e, no entanto, é ele que “está dentro” é *“injusto”*. Diante dessa instabilidade, o sujeito/professor clama para si certa unicidade no seu dizer: *“eu acho que isso já seria injusto”*, mostrando o imediatismo da ação não justa sofrida pelo professor *“já”*. Assim, o sujeito/professor deixa entrever feixes identificatórios em processo de construção, não acabado, tenso, em conflito consigo mesmo e contraditório diante do momento vivenciado.

No recorte discursivo do sujeito/professor B22, a prova é adjetivada como *“péssima”*, deixando entrever efeitos de sentido de absolutismo, de totalidade do que é mau, prejudicial, pois sente que a prova *“prejudica muita gente”* ao ponto de causar *“angústia de medo”* diante da incerteza do que será feito com o resultado da prova. Assim, é o martírio, o sofrimento em decorrência do outro (professor) que poderá vir a substituí-lo, portanto, é a angústia produzida pela falta de um objeto representado pelo conhecimento, saber que, por sua vez é representado pela nota da prova.

O sujeito/professor C22, além de se escancarar como o sujeito *“discriminado”*, ele reporta como *“o governo trata a Educação como se estivesse mexendo com máquina... não*

*com gente pensante*”. Convém observar certas regularidades pontuais expressas no dizer do sujeito/professor C. Quando perguntado sobre seu sentimento envolvendo a prova de classificação, os itens lexicais: “*discriminada, discriminação*” fazem-se marcantes e clamam por gestos de interpretação. Inconscientemente, esse professor pode estar relatando alguma ação de discriminação sofrida por ele, que pode ser observada pelos anos de dedicação desse professor à educação pública, pois são mais de vinte e quatro anos de exercício da profissão. Esse sentimento impregnado no dizer e no ser do professor pode ser efeito do descaso das instâncias governamentais em relação à Educação pública no nosso país, de modo geral. Ao fazer uso do item lexical “*máquina*”, ele ativa na nossa memória discursiva toda a tecnologia que envolve qualquer atividade humana realizada na sociedade pós-moderna, não escapando a ela nem a atividade que faz que o ser humano se humanize, ou seja, o ato de pensar. Assim, a atitude do governo é vista por esse professor como uma forma de robotizar as pessoas, “*gente pensante*”, não são vistas como sujeito da linguagem na sua singularidade. Os documentos oficiais que tendem a regularizar a prática pedagógica do professor, segundo Mascia (2002, p. 170), “representam um discurso autoritário da parte do governo e não condiz com a realidade, isto é, apagam as condições sócio-históricas nas quais a Educação se encontra inscrita”.

É pertinente salientar que o momento de aplicabilidade da prova classificatória aos professores temporários de LI aponta regularidades de sentimentos negativos que invadem os enunciados proferidos pelos professores temporários de LI. É um momento que contribui para o processo de constituição identitária desse professor. Via intradiscursos, a sua identidade se mostra desestabilizada, descentrada, desestruturada, deslocada, pois o professor já não sabe qual é seu lugar, ele se encontra em um não lugar, sem fronteiras visíveis, devido à prova de classificação, confirmando a nossa hipótese. Assim, o sujeito/professor se constitui em múltiplas vozes híbridas, portanto, sendo possível apenas observar momentos identificatórios fragilizados e heterogêneos.

### 3.3.3 O julgamento do desempenho na prova

Indagado a relatar sobre seu desempenho na prova, o sujeito/professor aponta para a problemática vivenciada pelo professor, ou seja, sem tempo para estudar, conta com seu conhecimento advindo de sua prática desenvolvida em sala de aula.

**RD-A23** – *Ah... eu não fui muito bem... eu não tive tempo de estudar... entendeu?... como vai ser esse ano de novo... eu não vou me sair muito bem na prova... devido a não me preparar... a bibliografia saiu na semana passada... então... eu acho que..... no ano passado eu também não tive tempo pra me preparar... então.....*

**RD-B23** – *Eu acho que eu poderia ter ido além... poderia ter ido melhor... porque eu sou assim... eu sou muito é... como se fala... não é perfeita... mas é assim eu quero tudo assim... nossa eu tirei 7... mas eu poderia ter tirado 8... eu sempre penso além... eu acho que eu deveria ter ido um pouco mais...*

**RD-C23** – *Não... eu não fiquei... eu não fiquei satisfeita... poderia ter ido melhor...*

No recorte discursivo de A23, observa-se a maneira como o sujeito/professor se vê, posicionando-se na condição de um sujeito que vive nos tempos atuais, com muitos afazeres, sem tempo para se dedicar a algo que foge do seu cotidiano. Com uma sobrecarga de trabalho, tendo como meta o aprendizado de seus alunos, se vê diante de uma impossibilidade, ou seja, de cuidar de seu aprimoramento profissional. Nessa ótica, o sujeito professor tem em seu imaginário certo conformismo com a situação: “... *eu não tive tempo de estudar, entendeu? Como vai ser esse ano de novo*”.

Os dizeres do sujeito/professor B23 corroboram a visão de um sujeito que busca sua estabilidade identitária: “*eu acho que eu*”, “*porque eu sou assim*”, “*mas é assim, eu quero tudo assim*”, “*eu sempre penso assim*”, mas que essa é fragmentada por diferentes situações vivenciadas. É esse o olhar que o sujeito professor lança sobre si diante do momento histórico-educacional que está vivendo, provocando um retorno sobre si mesmo, de maneira inconsciente, como se o problema de não se sair bem na prova, não ter tempo para estudar fosse só dele, portanto, assume a responsabilidade e aponta a solução se aprimorando. Em: “*Eu acho que eu poderia ter ido além*” ressoa discursivamente o seu desejo de ultrapassar seus limites, de melhorar, de progredir sempre, fazendo vigorar a imagem do que é um “bom aprendiz” que “percebe falhas e reconhece que precisa fazer algo” (REIS, 2010, p. 146), pois é essa representação que o professor faz de si: um verdadeiro eterno aprendiz. Esse desejo, também, é manifesto por meio da denegação “*não é perfeita*”. Ao enunciar assim, marca o seu anseio em chegar à perfeição, isto é, conseguir obter o melhor de si, atingir o estado de

excelência, estar pronto, acabado, completo, total, como se isso fosse possível. Instaura-se nesse sujeito a ilusão de ser um total, de ter suas necessidades satisfeitas, sem falhas, sem defeitos.

No recorte discursivo C23, o sujeito/professor manifesta sua indignação em relação ao seu desempenho na prova, pois: “*eu não fiquei satisfeita*” e aponta para a sua impossibilidade de mudar o fato ocorrido, ao fazer uso do verbo composto no tempo do futuro do pretérito “*poderia ter ido melhor*”, marcando a eterna insatisfação do sujeito “em busca de seu desejo que jamais realiza: sujeito da falta, da impossível completude” (CORACINI, 2007, 151). Nesse sentido, os sujeitos/professores revelam suas identidades desestabilizadas pelo momento vivenciado, procura realizar seu desejo, ou seja, preencher a sua imperfeição em busca incessante pela perfeição, pela totalidade, não percebe que essa totalidade é inatingível, é ilusão própria constituinte do sujeito.

Os participantes da entrevista foram convidados a dar sua opinião a respeito dos três mil professores temporários que tiraram a nota zero na prova e foram unânimes em acreditar na impossibilidade dos professores não obterem nenhum aproveitamento na prova. A imagem que eles fazem desses professores é que eles não foram fazer a prova, ou se foram, negaram a responder as perguntas como um ato de protesto em relação à atitude do governo em aplicar uma prova a fim de utilizar seu resultado como critério para atribuição de aulas.

**RD-A24** – *Eu acho que eles ficaram é... digamos... indignados e resolveram não fazer a prova... como eu já ouvi dizer que tem muita gente que vai lá e não vai fazer a prova... eu penso que uma parte zerou porque não quis fazer a prova... foi lá só pra ter a presença... eu penso isso... a revolta de alguns professores... eu penso dessa forma... sempre tem aquele que zerou que não acertou nenhuma questão... mas eu penso em... eu já ouvi esse comentário que tem gente que vai e não vai responder nenhuma questão... revolta... acho que indignação... porque... imagina um professor que está tantos anos na rede e sair mal nessa prova... é como eu já lhe falei... o nível dela é pra quem está em faculdade...*

**RD-B24** – *Eu acho que muita coisa aconteceu... professor que não foi fazer a prova... que foi mas se negou em responder a prova e professor que não sabia nada sobre a Proposta... que não deu aula no ano passado e por isso não sabia nada sobre a Proposta...*

**RD-C24** – *Um professor zero numa prova... é porque o professor deixou de fazer a prova não tem nada tanto é que não foi provado... ( ) o professor deixou de fazer a prova... ele até pegou a prova e não respondeu... deixou em branco... não entregou o gabarito... eles estão mandando a prova para realmente discriminar e que a maioria seja reprovada... não consegue... uma maneira mais ou menos assim... é uma briga de Entidade... éh::: nosso país é assim... nosso mundo é assim... Paulo Freire afirma isso... que nós não temos humildade... porque assim como eles cobram na Educação que você tem que valorizar o que o aluno e... impõe ao professor o que eles querem e não o que o professor sabe...*

O discurso da resistência vem à tona na voz do sujeito/professor A24, ao fazer uso dos itens lexicais “*indignados*”, “*revolta*” e “*indignação*” para descrever o que fez que o professor fosse até o local da prova e não a respondesse: “*foi lá só pra ter a presença...a revolta de alguns professores*”. Pois, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1999, p. 241). A imagem que o sujeito/professor faz daqueles que “zeraram” é de que eles não responderam a prova como forma de resistência ao poder vigente que obrigava o professor temporário a prestar a prova de classificação. Em seguida, o professor enunciador constrói um paradoxo ao enunciar que acredita que um professor com anos de experiência em exercício da função não sairia “*mal nessa prova... o nível dela é pra quem está em faculdade*”, estabelecendo um distanciamento entre o professor em formação e aquele já formado, aquele em posição superior em relação a ele. O sujeito/professor se desprestigia pelo fato de estar na sala de aula, lugar que o coloca distante do conhecimento exigido pelas instâncias governamentais. É uma contradição, pois o saber exigido é justamente para que o professor ocupe esse espaço, espaço que ele julga não ser necessário ter o conhecimento cobrado na prova. Para dar maior credibilidade ao seu dizer, para convalidá-lo, o sujeito traz para o seu dizer a voz do outro: “*eu já ouvi esse comentário que tem gente que vai e não vai responder nenhuma questão*”, mostrando o caráter heterogêneo de si e de seu dizer. Nessa perspectiva, sua identidade se constitui em um contínuo ininterrupto, na contradição, uma vez que é sua própria condição enquanto sujeito da/na linguagem.

No recorte discursivo do sujeito/professor B24, o professor que zerou na prova é aquele que em um ato de protesto “*não foi fazer a prova... que foi mas se negou em responder a prova e... que não deu aula no ano passado e por isso não sabia nada sobre a Proposta*”, estabelecendo uma condição única para se sair bem na prova. Via intradiscurso, feixes interpretativos afloram de que para conhecer a “*Proposta*” só tem um único caminho: ter lecionado “*no ano passado*”. Assim, o sujeito professor supervaloriza o discurso da prática pedagógica e desvaloriza o discurso teórico, não vê articulação entre eles, pois eles podem ser conflitantes.

No dizer do sujeito/professor C24, emana o discurso da revolta, estado em que se encontram os professores. No enunciado: “*eles estão mandando a prova para realmente discriminar e que a maioria seja reprovada*”, o pronome pessoal “eles” refere-se ao governo,

à equipe da Secretaria de Educação e, portanto, tem o direito de exercer um ato mandatório “a prova” com o objetivo de “*discriminar*” o professor por meio da não aprovação, fato que nos remete à questão poder e saber (FOUCAULT, 1999). Vale salientar que o sujeito/professor, ao enunciar que “*nosso país é assim... nosso mundo é assim*”, procura certa estabilidade, certa ordem, clama para si um sujeito uno, indivisível, que sabe definir como é o “*mundo*”, como é o “*nosso país*”, e assim os vê pelo olhar da “discriminação”. Ao falar do outro que discrimina, o sujeito/professor se revela como o discriminado, o vitimizado pelo sistema Educacional do nosso país, principalmente, no que se refere à Educação pública do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dessa maneira, o sujeito/professor atribui a sua fala à do outro, fazendo uso, segundo Authier-Revuz (1990), da heterogeneidade mostrada em “*Paulo Freire afirma isso... que nós não temos humildade*”. Para validar seu discurso de forma inquestionável e para ser aceito como verdade absoluta, o sujeito atribui o seu dizer a Paulo Freire, renomado educador brasileiro, esquecendo-se que o discurso pedagógico elucidado na voz do autor também o constitui. Ao afirmar que “*eles cobram na Educação que você tem que valorizar o que o aluno e... impõe ao professor o que eles querem e não o que o professor sabe*”, irrompe na voz do professor o discurso da igualdade, exigindo que alunos e professores recebam o mesmo tratamento, já que “eles” cobram que os professores valorizem os alunos, o professor também urge por seu reconhecimento. O sujeito/professor tem a necessidade de “sentir-se um dentre outros, mas não um anônimo, um desconhecido” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 119). O pronome “eles” representa as pessoas que estão no poder e, portanto, essas estão em condições de “impor” algo ao professor, vindo à baila o discurso autoritário.

Ao falar do outro, ou seja, os três mil professores que não tiveram nenhum aproveitamento na prova, os sujeitos/professores falam também de si, e sentimentos de revolta, de indignação e de discriminação permeiam seus dizeres, revelando-se tensos e em conflito consigo mesmos. Cabe ressaltar que seus enunciados são reveladores de regularidades da constituição identitária do professor de LI e pulverizados por vozes híbridas, marcando a heterogeneidade constitutiva do sujeito na (pós-)modernidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu interpretar o processo de constituição identitária do professor temporário de língua inglesa no momento histórico-educacional vivenciado por ele, ou seja, o acontecimento, que desencadeou a implementação da nova Proposta Curricular, especificamente àquela que se destina ao ensino e aprendizagem de LI como língua estrangeira.

Ao iniciar este estudo, tínhamos como hipótese de que os professores tiveram uma formação centralizada na abordagem tradicional de ensino e, em virtude disso, eles também têm uma prática pedagógica direcionada por uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem de LI, com tendência à desestabilização causada pelo novo que surge. Também, acreditamos que esses professores, por trabalharem em várias escolas em função de sua condição de “temporários” e ter carga excessiva de número de aulas, são sujeitos da “falta” de tempo para se dedicar ao estudo, à pesquisa e estão desalojados de seu lugar em razão da prova de classificação. Tais similaridades podem apontar para algumas regularidades em seus dizeres. A partir dessa hipótese, ao interpretar os possíveis fios identitários do sujeito/professor de LI emanados na teia discursiva sobre as representações feitas, foi possível confirmar a hipótese deste trabalho, conforme descreveremos a seguir.

No que se diz a respeito às representações dos professores de LI sobre si, notamos que ao falar de si, o sujeito/professor denuncia uma reinvenção de si, uma nova construção de si. Observamos a necessidade do sujeito em se mostrar centrado, uno, indivisível, ilusão necessária para que ele se constitua com tal. Seus dizeres apontam certa regularidade marcada, linguisticamente, pelo uso da negação, pelo uso do verbo “achar”, pela contradição e pelo desejo em ser outro diferente daquele que ele é, contribuindo para o processo de constituição identitária do professor visto como múltiplo, complexo e heterogêneo.

O sujeito/professor, motivado pelo anseio de falar a língua do outro, e ao mesmo tempo, ser falado por ela e nela, concede certo poder àquele que a fala, ancorado nesta relação de poder e saber, intrinsecamente ligado, deixa entrever seus desejos. Ele relewa um sujeito de que se constitui de múltiplas identificações imaginárias e simbólicas por um processo de identificação com o outro, falante nativo da LI. 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. Nesse sentido, o sujeito, na tentativa de suprir sua falta, deseja o outro e, ao supri-la, deseja ser o desejo do outro também.

Vários discursos emergem na voz do professor de LI como o discurso acadêmico, da teoria, da prática, da (pós-)modernidade, da globalização, da inclusão social, discurso capitalista, político-educacional, autoritário, científico e pedagógico que traçam o perfil do professor “ideal”, moderno, que é capaz de conduzir o aluno à construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo a autonomia no aluno. Esse discurso estimula o professor ao sentimento de pertencimento a esse grupo, apontando para um paradoxo entre o que é ser um professor moderno e o que é ser tradicional, mesmo tendo uma formação tradicional e sua prática pedagógica direcionada por uma abordagem, também, tradicional de ensino de LE, confirmando a nossa hipótese. Portanto, nessa análise, ecoam vozes que instigam os professores à mudança, a atrever-se a ser outro por uma questão de ética educacional, que propõe a transformação do sujeito, como se fosse possível apagar as suas marcas sem deixar vestígios daquilo que ele teve como experiência, de tudo ele que viveu e que o constitui.

As representações que circulam no imaginário do sujeito/professor sobre a língua inglesa possibilitaram-nos flagrar momentos identificatórios reveladores da constituição identitária do sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente. Seus dizeres trazem à baila o desejo de ter o conhecimento suficiente da língua inglesa para fazer parte da “aldeia global”, uma vez que essa língua é a que facilita o intercâmbio cultural e social entre povos de diferentes nações. Dessa maneira, aparece o discurso da globalização, pois não há mais como separar o que é local do que é global. Assim, ele se revela um sujeito da eterna insatisfação, da eterna busca do outro para se satisfazer, o sujeito da perfeição que se encontra no outro lugar, no estranho, no desconhecido, possuidores de características que o sujeito almeja para atingir a plenitude. O sujeito/professor vê a língua do outro como um objeto de amor, de desejo, que ele luta para controlar, dominar e, ao se ver diante da impossibilidade de apropriação, assume uma posição de submissão.

Na segunda parte, a respeito das representações dos professores de língua inglesa sobre as Políticas Governamentais e sobre a nova Proposta Curricular, vimos que tanto o velho quanto o novo constituem não só os seus dizeres, mas também a si enquanto sujeitos da/na linguagem. No dizer do professor sobre seu trabalho anterior à nova Proposta, o velho toma o seu lugar no discurso e, esse velho é representado pelos PCN – LEM – LI.

Observamos, pelas representações diferenciadas sobre os PCN, certas irregularidades, no entanto, o não conhecimento “profundo” do material elencado pelos pesquisados apontam regularidades. Para o professor, eles são a origem da língua, os temas transversais e a nova Proposta Curricular, de forma que o novo está imbricado no velho, dificultando traçar linhas fronteiriças entre o um e o outro. Apesar do professor reconhecer que seu trabalho pedagógico é nortado pelos PCN, ele admite ter pouco conhecimento do documento oficial.

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. 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 trabalho.

Os dizeres apontam regularidades concernentes ao uso do material no primeiro ano (2008). Eles expressam dificuldade em trabalhar com o novo material, e a necessidade de ampliar seus conhecimentos e de dedicar-se à pesquisa vêm à tona, em decorrência de uma postura pedagógica exigida em relação àquela sempre costumeiramente adotada pelo professor, ou seja, a tradicional. O novo demanda mudança e mudança assusta, desestabiliza, gera desconforto e, assim, o sujeito/professor, ao mesmo tempo em que se identifica, reconhecendo que o material pedagógico é bom, ocorre o processo de desidentificação, ao apontar o desinteresse do aluno.

Com a instituição dos chamados *Caderno do Aluno*, o professor constrói no seu imaginário a representação de que seu trabalho ficou mais suave, menos árduo e que o novo refrigera a sua alma, pacifica-o. Ao falar de seu fazer pedagógico, é de si que o professor fala, possibilitando vários sentidos produzidos socialmente, mas não podendo ser qualquer um.

Por meio das teias discursivas que se desatam, detectamos fios identitários do professor de LI e, na tentativa de afirmá-los e de mantê-los à distância, o sujeito/professor camufla, venera e os reconstrói. Esse processo não se dá na calma, mas por meios de embates conflituosos, 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, representações dicotômicas são acionadas em seus dizeres sobre

seu fazer pedagógico orientado pela nova Proposta, que ao mesmo tempo em que se tornou mais fácil, tornou-se difícil, pois agora o professor tem que estudar.

Sob o novo prisma da questão de ensino e aprendizagem de LI, a nova Proposta enfatiza o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, isto é, centrado nos letramentos múltiplos sustentados na relação entre o sistema linguístico (ênfase estruturalista) e a língua em uso (ênfase comunicativa), os professores identificam a dificuldade do aluno escrever em língua estrangeira. Essa dificuldade, também, pode ser do próprio professor, uma vez que revelou ter uma formação tradicional, baseada na gramática e na tradução, corroborando a nossa hipótese, o professor não consegue ver que o aluno pode aprender de outra forma. É nesse entre-lugar que o professor se vê, ou seja, nem “tradicional” e nem “moderno”, entre a teoria e a prática, deslocado, fragmentado, sendo possível apenas flagrar alguns momentos identificatórios de sua identidade.

Os relatos dos professores sobre o seu novo fazer, enfocando o desenvolvimento da competência leitora em inglês, revelou que, apesar de eles estarem centrados na abordagem tradicional, seus dizeres são mesclados por discursos vários advindos de lugares marcados historicamente. Considerando que o novo requer mudança, causa desconforto, incomoda, ele desestabiliza os dizeres, mesmo que imbricado no mesmo, no velho. Dessa forma, constatamos que o sujeito/professor tem sua identidade em processo de constituição híbrido e multifacetado.

Quanto ao aporte teórico da nova Proposta Curricular que prevê a autonomia intelectual do aluno para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender a LI, os professores apresentam possibilidades dos alunos aprenderem fora da sala de aula, dependendo da sua força de vontade, ao assistir a um filme, com jogos e letras de música. Vale ressaltar que, ao falar sobre o processo de desenvolvimento da autonomia no aluno, é de si que os professores falam, considerando que língua e sujeito se constituem mutuamente. As regularidades são apontadas nos dizeres dos sujeitos A e B, que conceituam autonomia como força de “vontade”. Assim, suas identidades são flagradas no movimento discursivo e, essas se mostram em processo contínuo de construção e são perpassadas por múltiplas vozes que revelam seus anseios, suas falhas e suas frustrações, ou seja, o Outro estranho que o habita. Ter a responsabilidade de ensinar a língua do outro, mesmo que diante da dificuldade que o professor tem, é identificar-se com o outro e tornar-se um pouco o outro.

A nova Proposta Curricular passa a ser o Currículo Oficial do Estado, na rede pública. Diante desse acontecimento, dessa mudança histórico-educacional, afloram dizeres perpassados pela ideologia da homogeneização, de totalização, como se o professor pudesse ensinar todos os alunos de todas as escolas do Estado da mesma forma e a aprendizagem aconteceria, também, na mesma proporção. É a satisfação total do desejo, é o êxtase que embebeda o fazer pedagógico do professor, é o sonho realizado, é a voz do Outro que vem à tona.

Mesmo gostando de trabalhar com o novo material, observarmos, nos seus dizeres, vozes do velho sussurrando na sua prática, o professor foi deslocado da posição que ocupava de centralizador, de autoridade, dando lugar ao novo que emerge na voz da autoridade maior: o “Estado”. No entanto, o professor acha que é preciso ter cautela, ter um tempo maior para que o professor se adapte com o novo, pois no início, o professor pode apresentar resistência quanto ao uso do material, como já aconteceu em outras circunstâncias, ou talvez, possa acontecer uma acomodação, em que o professor volte a trabalhar da mesma maneira que trabalhava antes, sem passar pelo processo de mudança, uma vez que não acontece repentinamente, apagando as marcas do velho sem deixar rastros.

Na terceira parte da análise sobre representações dos professores temporários de LI acerca da prova de classificação, constatamos outras regularidades nos dizeres dos professores ao se julgarem despreparados para fazer a prova, tendo como justificativa a falta de tempo para fazer as leituras teóricas exigidas, em decorrência do número de escolas que trabalham e do número aulas ministradas, confirmando a nossa hipótese. No entanto, reconhecem que a sua prática em sala de aula é suficiente para atingir seu objeto de desejo, ou seja, um bom resultado na prova. Dessa forma, o sujeito/professor revela a impossibilidade de manter o diálogo entre o discurso teórico e o discurso da prática. Essas duas vozes entram em conflito e o valor de verdade é camuflado pelo sujeito que tenta passar uma imagem que sua prática é mais valiosa do que a teoria.

Para os pesquisados, o professor preparado para fazer a prova é somente aquele que leu os livros teóricos e os documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica do professor, entretanto, sua situação econômica não lhe permite comprar livros, pois, há uma tendência ideológica a se ter livros ao invés de emprestá-los de bibliotecas. Ele tem em seu imaginário constituído ideologicamente de que o bom professor é aquele que detém o saber, não tem dúvidas e consegue discernir entre o “certo” e o “errado”, como se isso fosse possível

e, quem tem esse conhecimento teórico é aquele que está na Faculdade, escancarando o seu desejo em ocupar o lugar do outro.

As representações do sujeito/professor sobre a prova apontam regularidades de sentimentos contraditórios. Enquanto destinada aos alunos é vista como um instrumento que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, que possibilita sondar a aprendizagem do aluno, mas quando destinada aos professores, é apontada como uma forma de injustiça e sentimentos de coerção, de exclusão e de discriminação vem à baila. Segundo os entrevistados, seria necessária a inclusão de “todos” (professores efetivos) na prova, e sentimento de pertencimento e de igualdade seriam despertados, necessidade do sujeito em se identificar a um grupo a fim de ter uma identidade estável, mesmo que ilusoriamente.

O discurso teórico cristalizado na sociedade é evocado, bem como o próprio discurso pedagógico do professor, ao emitir efeitos de sentido de que para ter a aprovação em uma prova é preciso estudar, no entanto, ele passou sem nenhum esforço, fazendo ecoar o discurso religioso-cristão, pois foi aprovado sem nenhum sacrifício, portanto, não é merecedor da recompensa: a aprovação. Faz-se mister observar as regularidades que habitam os dizeres dos professores, uma vez que não se sentem confortáveis em serem avaliados pela instituição, apontam fios identitários que se constituem no conflito e na contradição, sendo este o modo do funcionamento discursivo, portanto, não deve sofrer correções, por ser intrinsecamente constitutivo do sujeito e do discurso.

A representação do sujeito/professor temporário de LI sobre a instituição governamental que utiliza a prova como critério para atribuição de aulas aciona o discurso policial, pois esse professor vê a Secretaria de Educação do Estado como um agente policial, ou seja, aquele que investiga alguém suspeito de ter cometido algum delito, posição esta assumida pelo professor temporário de LI, ao sentir-se que está sendo investigado. Ainda, ele se mostra indignado, revoltado, sente-se injustiçado, com medo e discriminado, e sofre preconceito por não ter sido aprovado em concurso público para se efetivar. Dessa forma, ele é humilhado ao ser submetido à prova de classificação e, a instituição governamental representa o poder soberano, aquele que dita as leis que devem ser cumpridas, das quais ele não acredita mais. Ao professor contratado temporariamente, na sua posição inferior à instituição, pois é assim que ele se sente, não resta mais nada a fazer, a não ser acatar a voz do saber e poder supremo. É pertinente salientar que o momento de aplicabilidade da prova classificatória aos professores temporários de LI aponta regularidades de sentimentos

negativos que invadem seus enunciados. É um momento que contribui para o processo de constituição identitária desse professor que se mostra deslocada, pois o professor já não sabe qual é seu lugar, ele se encontra em um não lugar, sem fronteiras visíveis.

Os participantes, ao falar sobre os três mil professores temporários que não obtiveram nenhum desempenho na prova, foram unânimes em acreditar, apontando regularidades, na impossibilidade de professores obterem a nota zero em uma prova da disciplina da qual ministram aulas. Eles acreditam que esses professores não foram fazer a prova, ou se foram, negaram a responder as perguntas como um ato de protesto, de resistência em relação à atitude do governo em aplicar uma prova e utilizar seu resultado para atribuir aulas. Ao falar do outro, ou seja, dos três mil professores que tiraram a nota zero na prova, os sujeitos/professores falam também de si, e sentimentos de revolta, de indignação e de discriminação permeiam seus dizeres, revelando-se tensos e em conflito consigo mesmos.

É pertinente ressaltar que o processo de implementação da nova Proposta Curricular e sua instituição em Currículo Oficial do Estado contribui para o processo de constituição identitária do professor. A identidade do professor temporário se mostra desestruturada, deslocada, pois o professor já não sabe qual é seu lugar, ele se encontra em um entre-lugar, isto é, ele não sabe se permanecerá na sala de aula ou se será substituído por outro professor. Isso confirma nossa hipótese que o professor temporário de LI tem suas identidades desalojadas em razão da prova de classificação. O sujeito/professor se mostra constituído de múltiplas vozes, sendo possível apenas capturar alguns momentos identificatórios em um estado contínuo de movência. Seus dizeres são reveladores da constituição identitária metamorfoseada do professor temporário de LI, marcando a heterogeneidade constitutiva do sujeito.

Cabe salientar que esta pesquisa vislumbrou trazer contribuições para o campo de pesquisa não somente no qual esta se alicerça, mas também para outras áreas afins que visam estudar a constituição identitária do sujeito/professor de LI. Assim, este trabalho não estabeleceu limites, fronteiras delineadoras, pois sabemos que não existe discurso puro, original e, conseqüentemente, ao nos pronunciar, esbarramos e nos constituímos por um emaranhado de discursos vários e não fixos. Na tarefa de interpretar discursos, construímos outros, marcando a impossibilidade de delimitá-los.

E para finalizar, mergulhamos no interminável, reconhecendo outras possibilidades de sentido, outras leituras, outras observações, outras visões, mesmo que seja necessário destruir

essas para criar outras, como em *Canto XIII*, Cecília Meireles, uma vez que as realizadas aqui representam apenas uma porta que se abre às investigações dos dizeres dos professores de LI sobre o novo documento oficial que aponta diretrizes para o trabalho pedagógico do professor com o objetivo de igualar o inigualável, corroborando a visão da busca incessante da completude do ser, da homogeneidade dos sujeitos, tanto dos que ensinam quanto dos que aprendem. Ainda, vale ressaltar que as interpretações realizadas aqui carregam a falta, a incompletude, visto que elas são atravessadas pela subjetividade do sujeito/analista que, também, é professor de LI e está vivenciando as nuances do momento histórico-educacional. Não pretendendo esgotar os sentidos emanados nos dizeres dos professores, esperamos contribuir para o fortalecimento da área da pesquisa sobre a identidade do professor de LI, para o desenvolvimento de pesquisas futuras, com visões transdisciplinares da ciência e, também, para uma compreensão maior do sujeito dividido, descentrado, o sujeito na (pós-) modernidade constituído histórica e socialmente na/pela linguagem em sua singularidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua. 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. De Walter José Evangelista e Maria Laura Vieiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ANDRADE, E. R. de. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem*. 2008. 266f. (Tese de doutoramento)

ARAÚJO, I. L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueologia de Foucault. In: BARONAS, R. L. (org.) *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 89-104.

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: O RLANDI, 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. *Globalização: As consequências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.

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

BERTOLDO, E. S. *Um discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática: Universidade Estadual de Campinas, Instituto da linguagem*. 2000. 267f. (Tese de doutoramento)

\_\_\_\_\_. 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 Universitaria, 2003, p. 83-118.

\_\_\_\_\_. O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e língua estrangeira e a formação do professor – uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 17-22.

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

\_\_\_\_\_. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

BRITO, S. A. C. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescente. In: CONSOLO, D. A.; VIERA-ABRAÃO, M. H. (orgs.) *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 131-153.

BUARQUE, C. de. *Chapeuzinho Amarelo*. 10ª. Edição. Berlendis & Vertecchia Editores LTDA. São Paulo, 1992.

CANCLINI, N. G. Globalizar ou defender a identidade: como escapar dessa opção. In: \_\_\_\_\_. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo; Iluminuras, 2003, p. 19-40.

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

CAVALLARI, J. S. *O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2005. 218f. (Tese de Doutorado)

CELANI, M. A. A. (orgs.) *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

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 Universitária, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A subjetividade na escrita do professor*. Pelotas: UC-PEL/EDUCAT, 2003b.

\_\_\_\_\_. A escamoteação da heterogeneidade. In: BERTOLDO; CORACCINI (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003c, p. 251-268

\_\_\_\_\_. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLDO; CORACCINI (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003c, p. 97-115.

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

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FERNANDES, C. S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 108f. (Dissertação de Mestrado)

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

FINK, B. *O sujeito lacaniano*. Trad. M. L. S. Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyala, 1995.

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

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Organização de Manoel B. da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos V).

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luis Felipe Beata Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: O discurso na história da linguística*. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, Pontes, 2004.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACCINI, M. J. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitaria, 2003, p. 223-235.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. Vol. 4. N. 11, Nov, 2007, p. 11-25.

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.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro: ensaio sobre a globalização*. Trad. Maria Elisa Cevasco e Marcos C. P. Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. In: KOCH, I. V. MORATO, E. M. BENTES, A. C. (orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina em Lingüística aplicada: A natureza educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. (orgs). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 35-46.

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.

MORO, A. F. A formação do professor de línguas estrangeira: na tensão entre o dizer e o fazer. In: BERTOLDO, E. S. (org.) *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I. (orgs.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 45-56.

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

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNONINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 203-212.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

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

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.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et at. *Papel da Memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

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

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNONINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-45.

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

REIS, V. da S. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*: Universidade Federal de Minas Gerais. 2007. 143f. (Dissertação de Mestrado)

\_\_\_\_\_. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. (orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 137-162.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNONINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge, 2001.

ROCHA, D.; DAHER, M. C.; SANT'ANNA. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Revista: Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, n.º. 08, 2004, p. 161-180.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*: Universidade Estadual Paulista. 2004. 184f. (Dissertação de Mestrado)

SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antonio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

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

SILVA, T. T. (org.) A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-101.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.) *Discurso e ensino: a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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.

#### **Sites consultados**

<http://educarparacrescer.abril.com.br>, acesso em 01/03/2009 às 19h26min.

[www.kplus.com.br](http://www.kplus.com.br), acesso em 14/03/2010 às 17h39min.

[www.pdohp.110mb.com](http://www.pdohp.110mb.com), acesso em 15/05/2010 às 15h20min.

## ANEXOS

### MEMORIAL DESCRITIVO

#### 1. Ser desejante do saber sem poder

Não consigo me lembrar quem foi o primeiro e nem o último que me fez essa pergunta, mas sei que a resposta é sempre a mesma e, ao ouvir tal pergunta me faz lembrar exatamente daquele momento tão singular na minha vida. Enfim, sempre me perguntam quando começou a minha paixão pela língua inglesa e respondo que foi na minha primeira aula de inglês, quando a professora entrou na sala e disse: “*Good afternoon!*”. Lembro-me dos olhares assustados, das faces perplexas, dos murmúrios estarecidos: “é a professora de inglês, é aula de inglês...”. Talvez, posso dizer que, a partir daí, inconscientemente, surgiu um mundo dentro de mim, totalmente estranho, desconhecido e, ao mesmo tempo, fascinava-me, dominava-me, era bem maior que eu, impulsionava-me a mover, a buscar, a respirar, era a própria vida que ansiava em viver, em prosseguir sempre mais alto, na certeza de que um dia o sol brilharia com mais intensidade e tudo se tornaria claro e o saber faria parte do meu ser, como um membro do meu corpo.

A partir desse momento, tornei-me o ser mais desejante pela língua do outro e comecei a minha longa caminhada em busca do conhecimento, da completude do saber, do falar, do ouvir, ler e escrever na língua do outro. Embora, só agora tenho o conhecimento científico de que esse outro me constitui, sempre tive certeza de que um outro habita em mim: na minha mente, no meu sangue, nas batidas do meu coração e exalava pelos meus poros... Achava que tudo era um sonho de adolescente; como uma garotinha que morava no sítio poderia um dia vir a se comunicar na língua inglesa?

Quando comecei o ensino médio, mudei para a cidade, mas para minha infelicidade fui cursar o Magistério e essa disciplina não era oferecida na grade curricular. Então, fui fazer um cursinho particular com a única professora de inglês da cidade que falava inglês, pois havia morado nos Estados Unidos por um ano. Sua pronúncia era perfeita, igual ao do nativo americano e, meu sonho era um dia falar assim. Suas aulas eram ministradas nos moldes da abordagem tradicional: líamos o texto, a professora dava uma lista do novo vocabulário, traduzíamos, e fazíamos os exercícios gramaticais, normalmente, apresentava-se um modelo para ser seguido. Aprendi as regras gramaticais e tinha conhecimento de um “vasto” repertório vocabular, mas não conseguia falar e nem entender o outro, na língua do outro.

Lembro-me do sentimento de culpa avassalador, achava-me incapaz e limitada, no entanto, dentro de mim existia uma voz latente que gritava bem alto, que me incomodava, me desestabilizava e me fazia sentir deslocada. Essa voz dizia: “não pare, siga, lute, persista”.

Para amenizar a minha limitação, fui fazer o curso de Letras em uma instituição privada, numa cidade próxima de onde ainda moro. Lembro-me da primeira aula de Língua Inglesa, minha professora falou o tempo todo em inglês e eu, como os demais da sala, não entendi nada. Na tentativa de suprir essa falta, procurei o único curso de inglês existente naquela cidade. Tinha boas referências, o método utilizado era conversação, os professores falavam em inglês o tempo todo em sala. No início, tive facilidade, conseguia me comunicar em inglês, mas ao sair de lá, era tudo complicado. À medida que o tempo passava, mais difícil o curso ficava e mais aumentava a minha dificuldade. Assim, decidi “dar um tempo”.

Nesse ínterim, já havia me formado, com um nível razoável da língua inglesa, principalmente, para aquela época e cidade, recebi várias propostas de trabalho de escolas particulares e da rede oficial do estado. Um dos convites mais marcantes que recebi foi da proprietária da escola de idiomas, da qual eu tinha sido aluna. Ela pretendia abrir uma filial na cidade onde eu morava e, assim, fui convidada a ministrar aulas.

Rapidamente, as turmas, para as quais eu ensinava o idioma, atingiram o nível intermediário. Em uma das reuniões com a proprietária da escola, disse-me que eu deveria voltar a estudar, pois logo meus alunos atingiriam o nível avançado. Com a situação financeira mais ou menos estabilizada, na tentativa, mais uma vez de suprir a minha falta e falta, no desejo ardente de dominar aquele que tanto me dominava, fui para a Inglaterra, Southampton, uma linda cidade localizada no sul do país, turística, por entre outros motivos, é a cidade de onde o navio Titanic zarpu para o Novo Mundo, no dia 14 de abril de 1912. Dessa mesma forma, a Europa era o “novo mundo” para mim, tão estranho e tão conhecido, tão diferente e tão similar ao meu interior. Era como se eu tivesse vivido todos os meus anos ali, era o paraíso, a terra prometida. Adaptei-me facilmente ao clima (frio), à alimentação, aos costumes, era como se tudo aquilo me pertencesse, fazia parte de mim, me constituía, me sentia inteira e completa. Conheci outros países da Europa, e em todos eles falava-se o inglês. O Brasil representava um pesadelo ruim, queria ficar distante dele, muito distante. Mas, o dinheiro acabou, o sonho acabou e tive que voltar.

Talvez, em outra ocasião mais propícia relatarei os momentos de dor, angústia e sofrimento por ter voltado. Sentia-me inteiramente culpada pela minha falta de coragem em

procurar emprego e ficar por lá. Mas, era tarde, meu lugar é aqui, nasci aqui, meus familiares e amigos estão aqui, apesar de ter deixado outros na terra estrangeira. Estrangeira era o que eu sentia na minha terra natal e estranho era tudo aqui.

Na tentativa de suprir a falta, que agora parecia ter aumentado, era um buraco vazio sem fundo e muito escuro, tentei encontrar a outra parte de mim. Assim, isolei-me de tudo e de todos e mergulhei no mar da solidão para tentar ouvir, falar, ler e escrever em inglês. Assistia a filmes com áudio e legendas em inglês, ouvia músicas só em inglês, lia livros e revistas escritos em inglês e assistia à CNN<sup>35</sup>, BBC<sup>36</sup> e canais de clipes musicais internacionais. Tentei buscar a autonomia, ser um sujeito centrado, capaz de se controlar e guiar seu próprio aprendizado, uma verdadeira disciplinadora de si, administradora das técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem de LI. Tornei-me professora e aluna de mim mesma.

Efetiva na rede pública do estado de São Paulo, professora do ensino médio em três escolas particulares localizadas em três diferentes estados, professora de escola de idiomas de turmas de nível avançado localizadas em dois diferentes estados. Mas, a recompensa maior veio com um convite para ministrar aulas em uma instituição privada de ensino superior e, com ela, a cobrança para fazer mestrado e doutorado. Assim, mais uma vez, o meu saber estava aquém da necessidade do mercado de trabalho de uma sociedade capitalista.

Apesar da falta da titulação que habitava em mim, tentei supri-la, ministrando aulas e cursos de extensão e aperfeiçoamento. Em 2004, ministrei o primeiro curso de extensão sobre a língua inglesa da instituição: *Variação Linguística na Língua Inglesa*. Tratava-se da diferença semântica, lexical e gramatical entre o inglês americano e o inglês britânico. Esse curso, com duração de quarenta horas, foi uma versão estendida do minicurso ministrado em 2003, em ocasião da Semana Acadêmica do curso de Letras. Ainda, no ano de 2004, orientei o Trabalho de Conclusão de Curso das discentes Solaine Aparecida Sivestre e Josiane Cabral da Silva, respectivamente, intitulados: *Os Desafios do Aprendizado da Leitura na Língua Inglesa e Diferenças entre o Inglês Norte-Americano e o Britânico*. No ano de 2006, acompanhei o trabalho do acadêmico João Martins de Almeida: *Estrangeirismo: Adquirindo cultura* e em 2007, orientei Shimene Rosália Aparecida de Oliveira com seu trabalho intitulado: *Inglês Moderno e a Contribuição de Shakespeare*. No ano de 2007, ministrei o

---

<sup>35</sup> Canal americano de notícias: Cable News Network.

<sup>36</sup> Canal britânico de notícias: British Broadcasting Corporation.

minicurso: *Estratégias de Leitura*, algumas técnicas de compreensão de textos em língua inglesa para fins específicos.

Na tentativa de suprir o vácuo, procurei a universidade pública (UNESP/IBILCE) em São José do Rio Preto, e cursei uma disciplina do mestrado, na condição de aluna especial, *A Tradução na Pós-Modernidade*, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Carneiro Rodrigues. Também, fiz o curso de especialização em *Estudos Avançados em Língua Inglesa*, entre 2005 e 2007. Todas as aulas foram ministradas em língua inglesa, único idioma permitido para qualquer tipo de comunicação em sala de aula. Além dos sete módulos cursados e nota mínima sete em cada um, escrevemos uma monografia em língua inglesa, como requisito para a obtenção do título de especialista.

Na elaboração e desenvolvimento desse trabalho, tive o privilégio de conhecer algo totalmente novo, para mim: a Linguística de Córpus, que tem como objeto central o córpus. De acordo com Baker (1995), o termo “córpus” refere-se a uma coleção de textos que podem ser processados por computador e analisados ambos automaticamente e semi - automaticamente de várias maneiras. Laviosa (2002, p. 6) afirma que a Linguística de Córpus é “um ramo da linguística geral que envolve análise de corpora de textos corridos legíveis por computador<sup>37</sup>”.

A monografia, de minha autoria, intitulada *Analyzing Fixed and Semi-Fixed Expressions Found in Computer Science Texts*, foi apresentada no Gel de 2008 e o artigo foi publicado, no ano posterior, na revista Estudos Linguísticos, n. 38. v. 2, sob o título *Análise de expressões fixas e semifixas encontradas em textos da área da Ciência da computação*. No primeiro semestre desse ano, determinada a fazer mestrado nesta área de investigação científica, cursei a disciplina na referida instituição: *Tradução e Linguística de Córpus*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diva Cardoso de Camargo. No entanto, o meu saber acumulado nesses anos de estudo e de muito trabalho não foi suficiente, mantendo-me, por mais que eu busco, luto, reluto, o eterno sujeito da falta e do desejo do “saber”.

---

<sup>37</sup> [...] a branch of general linguistics that involves the analysis of large machine-readable corpora of running text, using a variety of software tools designed specifically for textual analysis.

## 2. Ilusão de controle do outro que habita em mim

Os convites de trabalho sempre trouxeram mudanças profissionais na minha vida. Considero-me um ser que ansia por mudança, mas essa, especificamente, fez-me sentir medo, muito medo, “medo do medo<sup>38</sup>”. Não vou tentar explicá-lo, pois estou certa de que não conseguiria. O que me trouxe para o mestrado foi, justamente, o convite para prestar o processo de seleção para professor substituto na UFMS/CPTL. Não sei quantas vezes o neguei, mas agradeço a Deus pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina não ter desistido de mim, na época, coordenadora do curso de Letras. Assim, comecei a lecionar na Universidade, lugar almejado, desejado por aqueles que têm sede pelo saber. E foi nesse lugar, especificamente, na biblioteca, que surgiu um novo horizonte diante de mim, por meio da leitura do artigo: *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade* (CORACINI, 2003).

Essa leitura proporcionou-me a compreensão de mim mesma, enquanto aprendiz de língua estrangeira e, também, maior compreensão em relação aos meus alunos, enquanto professora de LI. Várias ideias surgiram, não só com relação à minha atuação profissional, mas também, com relação a um novo projeto de mestrado. Essa leitura direcionou-me a outras leituras, que conduziram à elaboração do projeto intitulado: *Discurso dos Professores de Língua Inglesa sobre a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Identidade e Representação*.

No segundo semestre de 2008, cursei a disciplina *Tópicos de Análise Linguística*, ministrada pelas Profas. Dras. Vânia Maria Lescano Guerra, Marlene Durigan e Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, na condição de aluna especial. Essa disciplina trouxe contribuições relevantes, no que se diz respeito às questões de análise por meio da materialidade linguística. Sentindo-me um pouco mais segura, prestei o processo de seleção no final do ano. A aprovação em terceiro lugar me fez sentir de “alma lavada”, missão cumprida, a recompensa por demais merecida depois de um longo caminho de martírio e sofrimento. Lecionar no ensino superior sem o título de mestre é sentir-se à margem, fora do centro, é a sensação de falta o tempo todo. Com a aprovação para o mestrado, pelo menos por um instante, ilusoriamente, acreditei ter o domínio do saber que sempre

---

<sup>38</sup> “Tenho medo de gente e de solidão/ Tenho medo da vida e medo de morrer/ Tenho medo de ficar e medo de escapulir / Medo que dá medo do medo que dá” (Miedo, Lenine).

almejei, mesmo sabendo, lá no fundo da alma, que era apenas o começo de outra longa jornada.

No primeiro semestre de 2009, cursei três disciplinas e lecionei trinta aulas semanais. A disciplina *Análise do Discurso* foi ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Maria Lescano Guerra e teve o Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues como colaborador. Essa disciplina, considerada indispensável para o analista do discurso, apresentou os processos históricos de sua constituição teórica, os conceitos básicos: sujeito, discurso, formações ideológica, discursiva e imaginária, heterogeneidades mostrada e constitutiva, e seus procedimentos analíticos. A disciplina *Linguística Textual*, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, apresentou desde os seus precursores até a atualidade, a definição de seu objeto de estudo, ou seja, o texto e seus mecanismos de referenciação e sequenciação. Na disciplina, *Seminário de Dissertação*, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vitória Regina Spanghero Ferreira, foi trabalhado, passo a passo, como fazer uma pesquisa, como escrever um trabalho científico.

No segundo semestre de 2009, como já havia cumprido a maior parte dos créditos, pensei que estaria mais tranquila, mas me enganei. Sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina, cursei quatro disciplinas que contribuíram muito para o meu desenvolvimento intelectual. Na disciplina *Análise do Discurso: Os Discursos da Informação*, ministradas pelos Profs. Drs. Vânia, Celina e Marlon, fizemos leituras reflexivas sobre o discurso midiático e da informação em diferentes situações de comunicação. A disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino, *Críticas Contemporâneas: Teoria Pós-Moderna e Crítica Cultural*, apesar de ser na área de Literatura, é de grande valia ao mundo acadêmico do mestrando. Discussões teóricas arrolaram sobre temas como: globalização, cultura, identidade do sujeito, mercado, consumo e o papel do intelectual no mundo pós-moderno. Na disciplina *Leitura Orientada*, ministrada também pelos Profs. Drs. Vânia, Celina e Marlon, discutimos textos teóricos específicos para o desenvolvimento de nossos projetos de pesquisa e fomos sabatinados. Para complementar, na disciplina *Trabalho de Campo*, ministrada pelos orientadores a seus orientandos, no nosso caso, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina, discutimos textos relevantes de suporte teórico ao nosso trabalho.

No ano de 2009, participei do V *Seminário de Estudos da Linguagem*, promovido pela UFMS, campus de Três Lagoas, e apresentei o trabalho de conclusão da disciplina *Análise do Discurso*, intitulado *Heterogeneidade(s) na construção do discurso jornalístico/educativo*.

Todas as disciplinas trouxeram contribuições relevantes à pesquisa acadêmica, sem elas seria impossível a realização da mesma. O meu desejo era cursar as novas disciplinas oferecidas pelo programa, no entanto, segui as orientações da digníssima Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina, minha mentora, e dei início à escrita da dissertação, logo após a aplicação do questionário, a gravação e transcrição da entrevista com três professores temporários de língua inglesa, no primeiro semestre de 2010.

Quanto ao trabalho acadêmico enquanto professora de nível superior, na instituição pública, no ano de 2008, participei, na condição de ministrante, com carga horária de trinta horas, do Projeto de Extensão: *O vestibular da UFMS em foco: do manual às provas*, especificamente, no que se diz respeito às questões de língua inglesa. Nesse mesmo ano, na instituição privada, ministrei o minicurso: *Abordagem Comunicativa no Ensino de língua Inglesa* e, em 2009, *Romantismo na Inglaterra: o Romance mais Romântico*. Vale salientar que eu ministrei, nos anos de 2009 e 2010, respectivamente, nas escolas de idiomas CNA e FISK, os cursos de aperfeiçoamento: *Produção Textual em Língua Inglesa* e *Abordagem Comunicativa e sua Prática em Sala de Aula*.

Quanto às orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso, na instituição privada, no ano de 2009, convém mencionar a monografia da acadêmica Xádia El Assal Rodrigues de Freitas, *As abordagens de ensino de língua estrangeira moderna – inglês – no ensino fundamental num contexto de escola pública do Estado de Mato Grosso do Sul*. Em 2010, oriento o trabalho da discente Rúbia, com o título provisório: *Identidade dos alunos de um curso de Letras de uma instituição privada, situada no interior do Estado de Mato Grosso do Sul*.

Em abril de 2010, participei do *II Encontro do Discurso sobre Identidade*, promovido pela UFMS, campus de Campo Grande e apresentei uma comunicação oral intitulada: *Prova classificatória de professores: Professores nota zero?* Apesar de algumas modificações, tratava-se do artigo de conclusão da disciplina *Análise do Discurso*, como exigência do Prof. Dr. Marlon. Em julho, participei do 58<sup>o</sup>. Seminário do Gel na Universidade Federal de São Carlos e fiz uma comunicação oral intitulada: *Discurso de Professores temporários de língua inglesa: identidade e representação*, é um recorte da primeira versão da escrita da dissertação, antes de passar pelo exame de qualificação.

Foi com grande alegria que recebi a carta de aceite do III Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, promovido pela Universidade de Taubaté e pelo

subgrupo de Formação de Professores do GT da Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), no período de 04 a 06 de novembro de 2010, para apresentar a comunicação intitulada: *Identidade e representação de professores temporários de língua inglesa*, como parte integrante da dissertação. O recorte traz as representações que os professores fazem de si, da língua inglesa e da sua valorização profissional.

No intuito de participar do 5º Encontro do GELCO, biênio 2008/2010, de 27 a 30 de setembro de 2010, em Dourados – MS, promovido pelo PPGL- Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, juntamente com a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FACALE, enviei o resumo intitulado: *Professores temporários de língua inglesa: representações sobre a prova de classificação*, acerca das representações que o professor faz de seu desempenho na prova e dos três mil professores que zeraram na prova. Também, pretendo participar do V Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras, inscrevendo-me para a sessão de debates de trabalho em andamento.

Tenho como objetivo defender este trabalho de dissertação neste ano, adquirir conhecimentos em uma terceira língua estrangeira: francês, especificamente, elaborar um projeto de doutorado, dando continuidade a essa pesquisa. Penso em analisar o documento oficial da nova Proposta Curricular LEM – Inglês, entrevistar alunos e professores e comparar os dados. Na certeza de que o saber não será totalizado, continuarei incessantemente perseguindo-o, talvez, quem sabe, mais tarde, eu possa me dizer do saber que tive buscando e, assim, ser mais feliz nessa trajetória infundável e não conclusa tal qual a identidade do sujeito na pós-modernidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, Mona. Corpora in Translation Studies: an Overview and Some Suggestions for Future Research. In: *Target*. v. 7. n. 2. John Benjamins B. V. Amsterdam, p. 223-243, 1995.
- CORACINI, Maria José. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp: Chapecó: Artigo da Editora Universitária, 2003.
- LAVIOSA, Sara. *Corpus-Based Translation Study: Theory, Findings, Applications*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

## QUESTIONÁRIO

### A – Perfil dos Entrevistados – A, B e C

**1. Qual é a sua formação acadêmica? Onde a fez? Em quantos anos?**

**A** - Sou formada em Letras com licenciatura plena em Português e Inglês na UniJales, com duração de três anos.

**B** – Letras – Habilitação em Português/Literatura e Inglês – FAI – Faculdades Integradas de Jales – 3 anos.

**C** – Letras – Faculdade de São José do Rio Preto – 4 anos.

**2. Há quanto tempo terminou a graduação?**

**A** – Há 9 anos.

**B** – Há 9 anos.

**C** – Há 26 anos.

**3. Você tem curso de Especialização (Lato-Sensu)? Em quê? Por quê?**

**A** – Não.

**B** – Não.

**C** – Não.

**4. Que outros cursos você fez (Treinamento, Aperfeiçoamento, Reciclagem).**

**A** – Não.

**B** – Reciclagem - OTS

**C** – Vários na área da Educação.

**5. Qual é a sua opinião sobre eles?**

**B** – Alguns OTS são ótimos para nosso conhecimento onde podemos levar estas experiências para a sala de aula.

**C** – Obtive bom aproveitamento.

**6. Eles foram úteis à sua formação? Você os coloca em prática na sala de aula?**

**B** – Sim, coloco em prática sempre que possível.

**C** – Sim, às vezes.

**7. Há quanto tempo você leciona? Inglês? Português? Leitura? Redação? Literatura Portuguesa e Brasileira?**

**A** – Eu leciono desde 2001, na maioria das vezes a língua inglesa, mais já lecionei todas as disciplinas citadas acima.

**B** – 9 anos. Todas essas disciplinas, mais o Inglês.

**C** – 24 anos e 8 meses. Todas.

**8. Você tem preferência por alguma disciplina? Qual? Por quê?**

**A** – Não. Mais gosto mais da língua inglesa.

**B** – Sim. Literatura, porque adoro ler.

**C** – Literatura, porque tem a ver com a Filosofia, Sociologia e Psicologia e eu gosto destas coisas.

**9. Qual é a sua opinião a respeito do ensino de Língua inglesa na Faculdade?**

**A** – Muito importante para a formação acadêmica.

**B** – Acredito que não dá para aprender muita coisa, somente o Básico para entrar em sala de aulas. Depois sim fazer um curso mais especializado.

C – O ensino de Inglês na Faculdade não foi bom, o professor só ensinava gramática.

**10. Você fez algum curso de Inglês em escola de Idiomas? Quanto tempo? Por quê?**

A – Sim, durante dois anos em duas escolas de idiomas. Fiz para aperfeiçoar o meu inglês.

B – Não, falta de tempo.

C – Sim, na escola London em Rio Preto em 2 anos, só gramática, para a aquisição do conhecimento.

**11. O governo do estado ofereceu algum curso de Inglês aos professores da rede? Você fez? Qual a sua opinião sobre o curso?**

A – Sim, com certeza mais nas escolas onde eu trabalhava os professores para fazer estes cursos eram escolhidos a dedo e os outros nem ficavam sabendo.

B – Fiz um, o ano passado, (Rede aprende com a Rede) que é mais uma troca de experiência entre professores de outras escolas.

C – Sim. Sim. Muito bom.

**12. Você gostaria de fazer algum curso? Qual? Por quê?**

A – Sim. Gostaria de fazer especialização em Educação Especial e o Curso de Libras.

B – Sim claro. Um curso mais avançado em Inglês.

C – Sim. Inglês. Para melhorar o meu Inglês.

**13. Em quantas escolas você já lecionou?**

A – Nossa, já foram tantas, penso que aproximadamente em 12 escolas diferentes, pois em alguns anos precisava focar em três escolas diferentes para completar a carga horária, e nem sempre conseguia.

B – Em várias. São Paulo umas 5 (não me lembro direito). Região de Jales 2.

C – Lecionei em Oito Escolas.

**14. Quanto tempo você trabalhou em cada uma delas?**

A – Depende, por não ser efetiva em algumas trabalhei até três anos em outras, apenas um ano letivo.

B – São Paulo na Base de 1 ano cada Região de Jales: 1 ano em Rubinéia 2 ano em Santa Fé do Sul.

C – Durante os anos que lecionei, trabalhei um pouco em cada Escola.

**15. Qual a sua opinião sobre as escolas que você trabalhou?**

A – Antes eu lecionava em São Paulo (capital) passei por algumas escolas excelentes que não tenho do que reclamar, mas também passei por algumas que só por Deus.

B – Para mim não tem diferença em relação ao ensino, mas na Região de Jales os alunos são mais calmos, e a direção participa mais do dia a dia das escolas.

C – Obtive cada vez mais experiências.

**16. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você acha desta escola?**

A – Comecei a trabalhar nesta escola em Fevereiro deste mesmo ano.

B – 2 anos. Muito boa, a direção te dá total apoio em tudo, pois uma escola sem direção não anda.

C – Desde 1985. (Mês Março).

**17. Que tipo de escola você gostaria de trabalhar? Por quê?**

- A – Penso que nesta que eu estou, adorei trabalhar nesta EU.  
 B – Esta em que eu estou.  
 C – Não tenho preferência, pois Escola é a comunidade.

**18. Você é efetivo? Já prestou algum concurso para se efetivar na rede estadual? Por quê?**

- A – Não sou efetiva, mas prestei o concurso do ano de 2003 e passei.  
 B – Não. Já prestei sim. Prestei porque acho que o professor tem que ter garantia de algo.  
 C – Não. Sim. Talvez não consegui decorar a pedagogia de todos os autores. Acredito ser o motivo de não efetivar.

**19. Você fez a Prova de Classificação de Professores Temporários da Rede do Estado de São Paulo no dia 17 de dezembro de 2008?**

- A – Sim.  
 B – Sim.  
 C – Sim.

**20. Você vai prestar a Prova de Classificação de Professores Temporários da Rede do Estado de São Paulo? Quando? Em que disciplinas?**

- A – Sim, no dia 13 de dezembro, para a disciplina de língua inglesa.  
 B – Sim, dia 13/12/09 em Língua Portuguesa e Inglês.  
 C – Sim – 13-12-09 – Português.

**ENTREVISTA – A importância da Língua Inglesa****B - Representação que o Professor de LI faz de si e da Língua inglesa****1. Qual é a sua opinião a respeito da profissão que você é?**

- A – Bom em primeiro momento... né... eu gostaria de dizer de que não sou uma das melhores professoras... mais assim... todas as dúvidas que eu tenho... porque eu não sou aquela pessoa maravilhosa então às vezes eu tenho dúvidas me deparo com dúvidas eu corro atrás... procuro e tento tirar todas as dificuldades dos alunos também né... então... não sou 100%... mas acho que... pelo menos essa parte eu consigo superar essa parte...  
 B – Eu... particularmente.. eu... bom.. eu assim ainda não consegui fazer um curso mais avançado de inglês... mas procuro sempre estar estudando... sendo atualizada.. procuro fazer com que os alunos aprendam mais... eu acho que no Estado... o inglês mesmo se aprende o básico... eu acho que os alunos no Estado aprende só o básico...  
 C - Eu acho muito importante... principalmente porque estamos num mundo bem informatizado e a linguagem dessa informatização é a língua estrangeira... língua inglesa então que eu acho muito importante...

**2. Qual é o seu nível de satisfação em relação ao seu conhecimento da Língua inglesa?**

- A – Olha... eu acho que eu tenho até um nível de satisfação bom entendeu... não é superado porque também eu nunca saí fora do país também não tenho vontade não tenho curiosidade... mas eu acho que eu tenho assim... um nível bom razoável até pra dar aula aqui...  
 B – Médio... assim não tenho muito... não falo fluentemente... mas eu acho médio...  
 C – Bom... eu acredito que eu tenho de aperfeiçoar mais... apesar... que eu optei mais pra Língua Portuguesa... mais eu acho a Língua inglesa muito importante no mundo de hoje que nós vivemos... esse mundo bem globalizado..

### 3. Que tipo de professor você gostaria de ser?

**A** – Eu acho que eu gostaria de ser um profissional igual a você... porque você foi minha mestra... eu passei a adorar o inglês através de você da sua pessoa... é verdade... eu passei a ter essa paixão pela língua inglesa através de você...

**B** – Eu gostaria de ser uma professora que falasse mesmo... eu queria ter feito um estágio mais avançado... eu queria ter feito um curso bem mais avançado pra chegar em sala de aula mesmo falando a língua ...

**C** – Acredito que seria um professor mais dinâmico e que praticamente no nosso dia a dia é que isso não acontece porque nós falaríamos sempre principalmente em sala de aula todo momento desde quando entra quando sai falar o inglês com os alunos e que eles participassem muito... então isso depende muito do professor...

### 4. Que tipo de professor você teme em ser?

**A** – O tipo de professor que estaciona no tempo... que não faz nada para mudar... que tem medo de mudança...

**B** – Eu acho que é aquela que chega na sala de aula e que simplesmente senta e não faz nada.. eu acho que eu nunca pensei nisso... eu sempre penso no tipo que eu gostaria de ser...

**C** – O professor que por exemplo que traz que oferece a coisa pronta já para o aluno... sou do tipo de professora que gosto de passar os tópicos e fazer com que o aluno pesquise... que vá a procura para que ele mesmo possa adquirir seu próprio conhecimento...

### 5. Qual o significado/ importância da Língua inglesa?

**A** – Eu acho que a língua inglesa é uma língua fundamental para nós por ela ser a língua mais falada por todos... se você vai procurar um emprego você tem que ter uma outra língua e o inglês é a língua mais fácil que a gente tem para aprender... parece ser a mais difícil... eu acho o inglês a língua mais fácil pra você entender a colocação verbal... entendeu... é bem mais fácil.. e ela é importantíssima no mercado de trabalho e pra nossa evolução...

**B** – Eu acho assim que hoje a gente em todos os lugares que a gente vê... tem uma palavrinha em inglês... é isso que eu procuro ensinar meus alunos... em todos os lugares... em uma instrução de aparelho eletrônico tem inglês... em fachadas de comércio tipo lan house tem a língua inglesa... no próprio computador você vê o inglês... então pra mim é importante... é fundamental...

**C** – Em tempos globalizado é muito importante... principalmente quando se fala em informatização...

### 6. Qual o significado/ importância da língua inglesa na sua vida? Por quê?

**A** – Ela é fundamental... é muito importante e cada torna-se mais importante devido o mercado de trabalho...

**B** – Na minha vida? Eu gosto muito... eu prefiro muito mais o inglês do que o português... mais eu acho que pelo fato ainda de eu não ter conseguido fazer esse tipo de curso mais avançado... eu não sei se estou assim desanimando... mas é esse fundamento mesmo de você precisar mesmo dele no seu dia a dia... eu particularmente preciso muito no meu dia a dia... posso dar um exemplo? eu tenho um padrasto que está doente e ele está fazendo muitos exames... um tratamento bem avançado... e tem uns lugares que eu vou levar ele e tem alguma coisa em inglês... então ele não entende nada... eu com ele já sei alguma coisa... porque lá não tem só brasileiro que faz tratamento... tem estrangeiro também lá... sinto o inglês bem próximo do meu dia a dia... ainda mais na atualidade...

**C** – É preciso... principalmente... é quando às vezes em penso em sair do Brasil para ir para outro país eu tenho que ter certo domínio principalmente... vamos dizer assim... as palavras... ou seja... aquela linguagem do dia a dia principalmente aquela linguagem que o ser humano necessita para as suas necessidades...

### **7. Como você se sente em ministrar aulas de língua inglesa? Por quê?**

**A** – Às vezes eu me sinto realizada... mas às vezes eu não consigo me realizar por causa de alguns alunos que de repente atrapalha a aula ou não presta atenção... mas quando eu consigo atingir o que eu quero com a sala eu me sinto realizada... mas não é sempre devido a alguns alunos...

**B** – Às vezes angustiada... pelo simples fato de não conseguir falar fluentemente... de não ter tempo de fazer um curso mais avançado que eu gostaria de ter feito... mais tenho que estudar... mais eu acho que se eu tivesse feito mais esse tipo de curso... às vezes teria até que estar estudando pra entrar em sala de aula sim... mas eu já sabia um pouco mais... e eu gostaria muito... muito de melhorar...

**C** – Eu me sinto bem... cada vez que eu me deparo com a língua inglesa eu acredito que eu estou aprendendo cada vez mais um pouco... eu teria que me esforçar e aprender mais...

### **8. Como você se sente em relação ao reconhecimento (valorização) profissional do professor de LI perante a sociedade? Perante aos demais colegas de trabalho? E perante aos alunos?**

**A** – Eu acho que nunca me olharam assim de uma forma diferente pela língua inglesa ou não entendeu... às vezes surge alguma dúvida de algumas palavras eles me procuram... como os alunos me procuraram... eu acho que pelo menos sou bem aceita aqui... até nós fizemos uma festa do *Halloween* eu tive a colaboração de todos desde do servente até a direção... eu acho que os alunos me vêem igual a todos os professores... eu acho que tem uma questão a língua e não ao professor... mas a dificuldade que eles tem em relação à língua e não a mim como pessoa...

**B** – Eu acho que no Estado... eu não consigo ver assim com muito valor não... porque eu até assim... já tive problemas dá uma nota vermelha pro aluno e o pai chega e fala... “mis é inglês”... o que ele quis dizer com isso?... “ah mais é inglês”... quer dizer que inglês não é uma disciplina como a Matemática... como a Língua Portuguesa?... eu acho que eles não dão muito valor não... os alunos também não... ele fala... “pra que que eu vou aprender inglês? pra que que eu vou fazer isso... pra que que eu vou fazer aquilo?”... eu não sei... acho que eles não conseguiram ver esse sentido... sabe... a valorização do inglês... ele tem que ver que estão tendo um curso tudo bem... básico mais de graça na escola do Estado e eles não conseguem enxergar isso... pais principalmente... a maioria dos pais não conseguem enxergar isso... “ah, mas meu filho está com nota vermelha mais é em inglês.”... acontece isso demais... por que só o Português e a Matemática tem valor e as outras não? E principalmente o inglês não? então eles conseguem enxergar a importância dessa disciplina dentro do currículo... eles não conseguem pensar um pouco mais... “ah, pra que vou aprender inglês?... não vou sair dessa cidade mesmo, não vou sair do Brasil”... como se ele estivesse usando o inglês só em outro país e aqui não... tem que ver que a maioria de emprego bom precisa usar a língua inglesa

**C** – As pessoas tem uma certa confiança em acreditar que você tem o domínio em outra língua...

**9. Como você se sente em relação à realização profissional? Você se sente realizada profissionalmente?**

**A** – Às vezes sim... às vezes não... sinto que tenho que estudar mais... me dedicar mais...

**B** – Mais ou menos... tenho vontade de fazer um curso avançado... aprender mais...

**C** – Tem... tem... porque eles acreditam que às vezes numa necessidade ou você esteja em alguma situação ou outro lugar você possa... você consegue né comunicar melhor... você tem assim uma maneira mais fácil de comunicar com as pessoas... tem essa facilidade...

**ENTREVISTA – Proposta Curricular**

**C – Representação que o Professor faz das Políticas Governamentais e da nova Proposta Curricular de Inglês**

**1. Como você vê seu trabalho antes da nova Proposta Curricular?**

**A** – Eu trabalhava mais a gramática e a tradução para que os alunos pudessem entender melhor a língua inglesa.

**B** – Tem muita diferença da maneira como eu trabalhava antes... a gente trabalhava baseado nos PCN era muita gramática... muita... assim estou falando da escola que eu trabalhava... experiência da escola que eu trabalhei... eu trabalhava muita gramática tanto é que nós fazíamos o planejamento anual só tinha gramática... só gramática... não tinha assim era pouquíssimo texto... pouquíssima... éh::: comunicação... éh::: falar sobre a atualidade... bem pouco...

**C** – Antes eu trabalhava mais a gramática e menos textos...

**2. Você conhece os PCN – LEM - LI? Você já leu? Qual é a sua opinião a respeito dos PCN?**

**A** – Em parte... profundamente não... não... bom... pelo pouco que eu conheço é que a língua inglesa é essencial tanto para a formação dos alunos... a gente precisa ter outra língua então é essencial que o aluno saiba a origem da língua... por que que surgiu a língua... eu penso dessa forma pelo pouco que eu conheço os PCN... na verdade conheço pouquíssima parte... nunca me aprofundi...

**B** – Sim... não... eu vou ser sincera logo que eu comecei a trabalhar logo veio a Proposta então eu trabalhei bem pouco com os PCN... os PCN que eu me lembre assim ele fala muito dos temas transversais se eu não estou enganada... fala muito dos temas transversais e eu achei assim um pouco difícil de trabalhar em sala de aula com os temas transversais porque o aluno queria mesmo basicamente aquilo a língua inglesa... eles queriam vocabulário... se eu trabalhava algum tema transversal com ele... pelo menos na escola em que eu trabalhei... eles já não aceitavam... entendeu... ele não entendiam que ali estava focado a Língua Portuguesa, a língua Inglesa, ou mesmo Geografia, ou mesmo História... eles não conseguiam é sabe... focar aquilo... a disciplina naquele trabalho que a gente fazia... o que eu me lembro mais dos PCN são os temas transversais... eu acredito que é isso...

**C** – Conheço... já li... os PCN... éh::: ele praticamente está incorporado nessa nova Proposta só que essa nova Proposta ela tem um sentido mais amplo de mundo... a linguagem... os textos para o aluno... então faz com que o aluno procura mais... pesquisa mais... vai em busca de mais... os PCN era mais assim a linguagem... os textos era mais centrado assim praticamente no aspecto... éh::: mais regional... mais assim... no... vamos dizer assim... as pessoas que conviviam ali no seu meio... agora com essa nova Proposta já tem um sentido mais amplo de linguagem de conhecimento de mundo...

**3. Em sua opinião, há alguma relação entre os PCN e a nova Proposta? Qual? Por quê?**

**A** – Creio eu que sim... porque ele passou a ser a nova Proposta no ano passado e agora ele entrou como Currículo... eu acho que ele segue a mesma linha do PCN antigo... o mesmo padrão...

**B** – Bom... eu acredito assim... a Proposta hoje ela veio... a gente tem que trabalhar a interdisciplinaridade?... tem...( ) mais a Proposta vem mais enfocada na disciplina mesmo... tanto é que em Inglês na na... nos Caderninhos do Aluno ou mesmo do Professor a gente via foco no vocabulário em imagem é... é em textos... você entendeu... eu prefiro mais a Proposta do que os PCN...

**C** – Tem porque nos PCN mostra o principio da linguagem... a origem dessa linguagem o dia a dia ali fechado e com a nova Proposta já é um aspecto mais de conhecimento de mundo... então faz o aluno buscar o conhecimento de mundo...

**4. Como você se sentiu em trabalhar com o *Caderno do Professor* no primeiro ano (2008) da implementação da Proposta?**

**A** – Bom em 2008 eu trabalhava em São Paulo então tive muita dificuldade em adequar o material...

**B** – Um pouco perdida porque só o professor tinha o material o aluno não... foi difícil...

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

**5. No primeiro ano, o material era destinado apenas ao professor. Neste ano de 2009, o material veio para o aluno, também. Qual é a sua opinião em relação ao trabalho deste ano com o trabalho do ano passado?**

**A** - Agora na verdade quando eu tive mesmo acompanhamento todo foi agora... até o ano passado os alunos não tinham o Caderno... agora que eles tiveram o Caderno foi mais fácil mas eu não sei te falar como que foi do ano passado pra esse ano porque eu trabalhava em outro lugar que era outro mundo totalmente diferente daqui... São Paulo é totalmente outra coisa... outra realidade...

**B** – 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 por mais que você tem que trabalhar outro exercício complementar eu pelo menos trabalho algum tipo de atividade complementar... o aluno está visualizando... que às vezes você vai ficar passando em lousa... ou tirando xérox ou mimeografando ou esse tipo de coisa... o aluno até nem não tem imagem então o Inglês é mais imagem ele gosta de ver imagem ele gosta de estar visualizando e naquele caderno está mais fácil 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...( ) a é de graça e não é de graça eles estão pagando por isso... esse material é deles porque é ele que estão pagando não é de graça igual eles pensam... sabe ah é de graça “eu não tô nem aí eu perco e a escola me dá outra”...( ) esse é o lado negativo da Proposta...

**Pesq. E a escola providencia outro Caderno quando o aluno perde?**

**B** – Não... não... ele tira xérox... na minha aula...( ) eu recolhia no final da aula esse material e ficava comigo pra eles não perderem porque a escola já havia dito que não colocaria outro no lugar...

C – Dificultou um pouco porque o conteúdo é um pouco extenso e o tempo não foi assim... não teve o tempo necessário para os alunos realmente por em prática a... sua pesquisa... eles até pesquisaram mas nem todos os conteúdos deu pra colocar em prática... muito conteúdo...

**6. Na Proposta Curricular para LEM – Língua Inglesa (p. 42), afirma-se “que as ênfases estruturalista e comunicativa confrontavam-se em idéias e conceitos. Já a orientação no letramento sustenta-se nas relações existentes entre esses princípios – saber e fazer – em múltiplas linguagens e gêneros discursivos”. Qual é a sua opinião em relação a essa teoria e a sua prática em sala de aula?**

A – 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 ou você trabalha a diversidade... então eu na minha opinião... como eu posso dizer... estou pensando em uma palavra... 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..

**Pesq. E que falha você poderia apontar no material?**

A – É quando a gente estava mais acostumada a trabalhar mais aquela parte teórica né então você sente uma falha... é mais ele traz o material traz tudo isso só que eu ainda sinto uma dificuldade em trabalhar com ele...

**Pesq. Em que sentido é essa dificuldade?**

A – É que quando eu conversei com a ATP de Inglês ela falou pra mim que ele vem e vai... é um movimento aleatório... então... eu às vezes tenho que me aprofundar em alguma coisa que eu vou mostrar lá na frente de novo para os alunos... então... às vezes eu me prendo aqui no começo e lá na frente eu volto nesse mesmo conteúdo... então... eu acho que aí que eu estou me perdendo no início do conteúdo...

B – Oh... essa teoria é assim... eu percebi mesmo olhando agora para poder fazer a prova e algumas outras... outras... séries eu percebi assim que ele não tem vamos supor ele não está focado muito em gramática nas regras gramaticais é mais voltado para a comunicação... e vocabulário... eu percebi que não trabalha muito a gramática... ( ) sala de aula é trabalhar assim a Proposta é trabalhando o letramento é trabalhando todas... é::: ... a comunicação... trabalhar o visual trabalhar tudo isso só que eu ainda não deixei as regras gramaticais do lado... porque eu acho assim que se o aluno vai aprender... tudo bem que ele não vai sair... “nossa! Como ele está falando em Inglês”... só que vai ele tem que aprender a fala ele também tem que aprender a escrita... então pra ele formar um texto tem assim muita produção de texto pra ele formar um texto precisa saber das regras gramaticais...

**Pesq. E você acha que o aluno se sente mais interessado em trabalhar dessa forma?**

B – Eu acho que ele sente mais interessado porque... como eu falei ali atrás... é que ele vê e o que ele vê ele se interessa mais do que só ele imaginar primeiro porque ele tem preguiça de pensar... eu acho que o aluno tem preguiça de pensar porque ele vendo nos Cadernos de Inglês tem muita imagem... trabalha muita a imagem então ele vendo eu acho que ele se interessa muito mais do que ele ficar imaginando...

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

**Pesq. No Caderno do Professor vem todas as orientações metodológicas das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Você seguiu todas essas orientações?**

C – Eu sigo só que fica faltando um pouco da prática dos alunos em apresentar os trabalhos...

**7. A ênfase dada na Proposta Curricular é *letramentos múltiplos*, o que implica desenvolvimento das habilidades - ler e escrever. O que você acha disto, relacionando com a prática, ou seja, seu trabalho no dia-a-dia?**

**A** – Eu acho muito bom só que nossos alunos tem muita dificuldade em escrever em colocar a escrita certinha correta... na leitura isso já ajuda bastante agora a escrita já é mais difícil para os nossos alunos... alguns com certeza se sobressaem... mas a maioria tem muita dificuldade... ler não... ler eles conseguem... mas escrever já tem mais dificuldade... mas ajuda... é bom...

**B** – Muito bom... bem como eu já disse... se o aluno tem que aprender a ler e a escrever na Língua Portuguesa ele também tem que aprender a ler e a escrever na Língua Inglesa... e para isso não dá pra abandonar a gramática de vez...

**C** – Na prática deixa muito a desejar porque não dá tempo de fazer tudo o que eles pedem.

**8. Ainda, a parte teórica do material afirma que a orientação de ênfase no letramento “não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro” (p.43). Como você se sente em relação a isso?**

**A** – É como eu já te falei eu tenho um pouco de dificuldade porque por exemplo a 5<sup>o</sup> série... ela traz para mim o verbo *to be* mas se eu não mostrar para os alunos o que é o verbo *to be* eu não consigo trabalhar com eles... então a minha dificuldade é isso... o material é muito bom ele tem a ajuda do aluno... nossa a 5<sup>o</sup> série se sobressaiu... eu sinto a dificuldade nessa questão...

**B** – A teoria é maravilhosa... a teoria é maravilhosa mas a prática é que fica difícil... o aluno dentro da sala de aula ele pode até ter várias várias atividades na proposta... nos Cadernos dele que tem atividade de auto – conhecimento mesmo... ( ) conhecer a vida dele onde ele mora... éh::: o que ele gosta e o que eu li nas outras outras séries é tudo isso é o que ele gosta o que faz o que ele pode fazer... ( ) ele se conhecendo agora em conhecer outras pessoas que falem outra língua é muito complicado a não ser que... esse aluno dentro da sala de aula faz curso de línguas que é o Espanhol ou Francês mas ele conhecer outra pessoa... ( ) agora o material traz o estilo de vida de pessoas que moraram em outro país... então ele mesmo percebe... “mas professora aqui a gente vai em boate e em praça e em outras outros países já não é assim”... então ele mesmo sentiu essa diferença de de dele fazer o que ele faz aqui e outra pessoa em outro lugar não faz a mesma coisa que ele faz... vamos supor o aluno vai em praça... ( ) então ele mesmo sentiu esse tipo de diferença... ( ) o próprio aluno reconhece que ele ele... lá não é igual a cá... e eu sempre falo para ele lá não é igual a cá... ele mesmo sente esse tipo de diferença...

**Pesq. E que tipo de sentimento essa diferença cria no aluno?**

**B** – Então... eles falam pra mim... “ah professora mas como é que a gente vai lá a gente é cinema é cultura é focado mais no cultural e aqui não eles querem saber de bagunça de “zueira”... boate... festa Ficap eles acham que aqui... “lógico professora que aqui a minha vida é muito mais legal”...

**C** – Eu achei muito importante porque eles se interessaram em saber o que acontece em outro país principalmente na escola porque teve conteúdo que falava sobre a outra escola outra... outros povos... éh::: uniformes... éh::: locomoção... então eles se interessaram...

**Pesq. E você tinha conhecimento desses outros povos?**

**C** – Não por isso que eu falei essa nova Proposta fez com que o aluno conhecesse assim... em termos de globalização... em termos de universo... o mundo... o outro lado... como vive... o

que acontece... o que eles fazem... como que é a escola... a educação deles... os alunos acharam interessante... as diferenças de um país com o outro... um país que tinha mais condições e o outro que não tinha... um tinha casa para morar e o outro que não tinha... então eles moravam em tendas... outros tinham casa apartamento... então eles se interessaram... outro moravam no campo assim que tinha muita coisa da natureza...

**9. A nova Proposta Curricular visa à construção da autonomia do aluno para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira. O que você acha disso?**

**A** – Em parte sim mas tem que ter a força de vontade dos alunos se não eu acho que não... em parte sim só que às vezes o material acho que tem muitas coisas assim que os nossos alunos não tiveram conhecimento traz algumas gírias em alguns Cadernos dos Alunos... então às vezes eles tem dificuldade porque foge um pouquinho do cotidiano deles... então eu acho que eles tem a dificuldade mas se eles forem e por em prática eles conseguem continuar em frente...

**B** – Olha... até a 7<sup>o</sup> série... eu acredito que eles têm assim aquela von... ( ) 5<sup>o</sup> série já vem do Fundamental... éh::: do primário aquela vontade... “nossa vou ter Inglês... vou ter Inglês como será?”... aquela sabe aquela angústia de conhecer a nova disciplina... a até a 7<sup>o</sup> série até que eles conseguem assim eles conseguem... éh::: a ter aquela vontade... ( ) “oh professora o ensino que vou fazer agora... comprei um computador... ganhei e tem essa palavra... o que significa?” ou mesmo em filme ou mesmo em jogos... “professora qual assim o que significa essa palavra aqui... “eu tenho um jogo assim e tem essa palavra o que significa?”... as meninas é mais em músicas as músicas que fazem sucesso atual aí elas querem a tradução elas querem que qual a tradução do título... então até a 7<sup>o</sup> série eu acredito que eles assim tenham um pouco mais de interesse...

**Pesq. E por que eles perdem o interesse?**

**B** – Não sei principalmente se eles começam a estudar no noturno... eu acho que eles acham assim primeiro eles acham que eles vão fazer o que eles querem... eu tiro base daqui... eles acham que vão fazer o que quer noturno... “nossa estou grande porque estudo à noite”... e eles não não só pelo Inglês não é Português Matemática todas as disciplinas... eu falo sempre uma coisa o aluno que... que ele vai bem em Português Matemática ele vai bem em História Geografia ele vai em todas... ele poder ter uma preferência por alguma disciplina mas ele vai bem em todas... o aluno que não quer nada com nada que infelizmente é a maioria... eles falam aí eles não estão nem aí... ( ) mais no Ensino Fundamental eles são bem mais assim... eles são bem mais interessados...

**C** – É bom... o aluno tem mesmo que fazer sozinho porque dentro de sala de aula o tempo é muito curto... então o material desperta o interesse e o aluno vais buscar a resposta fora da sala de aula...

**10. No início de 2008, era apenas uma proposta de uma nova forma de trabalho. No ano de 2009, passou a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Como você se sente diante disso?**

**A** – Eu vejo como uma mudança muito boa porque assim todos os professores vão seguir o mesmo conteúdo e o mesmo material então todas as escolas vão ter a oportunidade de trabalhar a mesma coisa com seus alunos... no entanto quando era cada professor fazer seu planejamento cada professor trabalhava o que achava que era necessário e melhor para a sua turma... então eu acho que agora está unificando e vai ficar cada vez melhor é como assim é

uma coisa digamos assim é a longo prazo ele não é para amanhã mas pra futuramente ser uma coisa excelente para os nossos alunos...

**B** – Pra... pra mim assim não foi aquele choque porque eu tenho 10 anos vou fazer 10 anos de profissão então não foi aquele choque porque eu trabalhei pouco tempo éh::: PCN né e depois veio começou veio coisa diferente até chegar na proposta... então... éh::: pra mim não foi aquele choque... é legal eu gosto muito sabe quando vi o material gostei muito... até acredito que pra quem já está mais tempo... a mudança... pra quem.. tem tem professor tradicionalíssimo que trabalha aquilo PCN vai até o final do ano... pra mudar assim... tem professor que eles não gostam ou não querem ou não sabem a mudança.... eles aprenderam daquele jeito eles aprenderam a trabalhar daquele jeito e daquele jeito eles vão se... se virar... eles não conseguem mudar ou não querem ou não gostam... então pra esse tipo de profissional sim... foi... o choque foi maior... pra mim não foi tanto porque eu comecei não faz tanto tempo mais pra quem está aí 20 anos... pra quem não gosta de mudar ou não quer se atualizar em nada... você sabe que tem professor assim né... eu acho que o choque foi maior...

**Pesq. No Caderno do Professor vem todas as orientações metodológicas das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Você seguiu todas essas orientações?**

**B** – Não segui passo a passo não mas eu digo assim a maioria... ( ) passo a passo certinho... porque acredito eu acredito que aquilo ali é são estratégias que você trabalha em sala de aula só que eu também tenho as minhas... se é pra melhoria do ensino ou melhoria do aprendizado do aluno porque não juntar a minha estratégia... as deles que não estão ali com as que a proposta nos manda... então eu... eu intercalo aí... eu leio vejo como que é tem que fazer a atividade em sala de aula mas eu também coloco aí minha estratégia no meio...

**Pesq. Você acha que o trabalho fica melhor?**

**B** – Fica... eu eu gosto...

**Pesq. Se você seguisse só as estratégias que estão na Proposta, o que você acha que aconteceria?**

**B** – Eu acredito assim.. eu go... eu estudo demais eu adoro estudar... éh::: e eu não acreditaria que seria um... seria fracassado ou não sairia ou não daria certo... daria certo sim... só que eu me sentiria mais segura acho que por segurança minha em colocar a minha estratégia no meio... uma segurança minha certo... acho que é uma particularidade minha... o meu conhecimento com aquilo que está vindo pra gente... pode ser que no ano que vem eu não uso mais a minha estratégia... pode ser que eu venho e já começo a... a... o Caderno do Professor... “nossa isso aqui que eu trabalhei no ano passado dá certo”... então é ou particularidade minha sabe hoje...hoje eu me sinto mais segura assim colocando meu conhecimento no meio...

**C** – Eu acho um certo exagero do Estado porque nós não mexemos com máquina... nós mexemos com gente e para isso é preciso de um tempo... então um ano dois anos três anos não é suficiente para você ter certeza se você pode implantar realmente essa nova Proposta... você tem que adquirir mais resultados... nós não mexemos com objeto mexemos com gente...

**11. Como você se sente depois de um ano inteiro trabalhando com o novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo?**

**A** – Meu sentimento é dizer que assim eu gostei é bom só que eu preciso... eu... correr atrás pra eu conseguir dominar mais o material que eu senti dificuldade em algumas coisas... mas no meu ponto de vista... eu gostei de ter trabalhado com esse material sim...

**B** – Ah... eu... eu gosto muito eu acho assim uma coisa mais... prática uma coisa mais... é realidade mais qualidade uma coisa que a gente vive... eu... eu gosto muito... gostei no ano passado eu já fui a favor da... dessa proposta esse ano ainda mais... porque é de ano em ano que você vai conhecendo ela... teve professor que já pegou ela no primeiro dia... “ah... eu não

gosto... ah eu não gostei”... mas é... é assim... os PCN também foi assim tenho certeza que quando o professor pegou... “ah isso aqui é difícil... ah isso aqui não vai dar certo ah”... e tem professor que faz isso mas essa é a nova proposta... de ano em ano é que você vai conhecendo ela mais... o ano passado nós tivemos aquele monte de angústia... aquele monte de problemas... teve um monte críticas umas construtivas outras não e esse ano já não teve tanto isso... esse ano não ouvi tanta crítica em cima dessa Proposta aí... esse ano você já começou a usar... “ouviu?” “ouviu sim” também... ( ) no ano que vem você vai ouvir menos ainda porque o professor vai conhecendo... ( ) “ah esse aqui é ótimo... ah esse aqui é maravilhoso isso aqui é não presta” éh::: isso aqui é dependendo vai de ano em ano pra você conhecer ela melhor...

**Pesq. É usando o material que o professor acaba aceitando e deixando de lado a resistência.**

**B** – E essa resistência aí é por... eu falo que é comodidade... a resistência... porque quando a gente depara com aquilo que é novo aí vem aquela dúvida... “será que eu vou conseguir?... porque já estou acostumada a trabalhar daquele jeito”... agora vem aquela mudança de uma vez... “como que eu vou... será que eu vou conseguir... será que eu não vou... será que é difícil... como vai ser... como os alunos vão reagir?” e atrás lá atrás os alunos já estavam acostumados”... os alunos já estavam acostumados com isso... “meu aluno já sabe isso... meu aluno já está acostumado a me ver trabalhar”... já essa resistência é comodidade...

**C** – Eu penso que eu tenho que pesquisar mais... tenho que estudar mais... e apesar de tudo eu acredito que tem muitas coisas pendentes... é o que acabei de falar agora... nós mexemos com pessoas e não com objetos com máquinas...

**Pesq. Se você pudesse fazer alguma alteração no material o que você faria?**

**C** – Diminuiria um pouco os conteúdos... éh::: fazia mais uma síntese desse conteúdo porque é muito conteúdo e não dá tempo de por em prática... o importante.. o aprendizado realmente para ele acontecer tem que ter um pouco de prática só a teoria não é aprendido... uma outra solução seria aumentar o número de aulas porque o conteúdo é bom... faz com que o aluno conheça o mundo ao seu redor não só o meio em que ele vive... o mundo num estado mais universalizado... então eu acredito que seria melhor aumentar o número de aulas de Inglês...

**12. Se você pudesse escolher esse material para ministrar suas aulas, você o escolheria? Por quê? (ou- Se você pudesse escolher um material para ministrar suas aulas, qual você escolheria? Por quê?)**

**A** – Sim mas em algumas parte eu pularia ele... eu não seguiria não eu penso assim eu pegaria assim ele tem um conteúdo bom entendeu mas algumas partes ele eu não seguiria...

**Pesq. Por quê?**

**A** – Eu acho que foge um pouquinho do cotidiano dos nossos alunos... entendeu então eu penso assim tudo bem tem que trabalhar a cultura da Língua inglesa mas às vezes eles não se prendem a isso então tem coisas que não dá pra trabalhar com os alunos... eu ia remanejar alguma coisa ia trabalhar o que pede mas de uma forma diferente... não seguir ele a linha mas assim como eu posso dizer vou abrindo um leque naquele conteúdo dou uma diversificada... dou uma modificação...

**Pesq. E durante este ano você já fez isso?**

**A** – Fiz... eu tive que fazer pra poder trazer o conteúdo para os alunos... eu tive que fazer algumas alterações sim porque ao pé da letra tem coisas que não deu pra seguir o conteúdo todinho então aí você vai trazendo alguma coisa diferente com não dá pra você trabalhar o conteúdo você traz uma atividade diversificada relacionada àquele conteúdo sem sair dele... eu fiz isso... eu tive que fazer em algumas salas...

**Pesq. No Caderno do Professor vem todas as orientações metodológicas das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Você seguiu todas essas orientações?**

**A** – Todas não mas algumas sim e todas era muita coisa para você seguir e às vezes assim você não tem todo aquele tempo suficiente pra você seguir tudo o que pede mas sempre eu fui seguindo as orientações mais não ao pé da letra do jeito que estava lá...

**Pesq. E o que que você acha do governo ter feito isso?**

**A** – Bom... eu penso que ele está assim preparando pra longo prazo... a médio e longo prazo os nossos alunos... então por exemplo os nossos alunos que estão saindo agora não vão ter a oportunidade de ter o... digamos assim o domínio o conhecimento do que aqueles uns que estão começando que nem a 5<sup>o</sup> série que está in iniciando com esse material ele vão ter a oportunidade de sair... como se diz... letrados falando mesmo o Inglês mas as outras série que já estão caminhando vai ser mais difícil... e assim no meu ponto de vista o material ele é bom ele ajuda mais eu ainda sinto a dificuldade...

**B** – Escolheria... escolheria... é como eu disse lá atrás... é porque ele já está assim... o visual do aluno... é uma coisa que chama a atenção... ele chama a atenção... algumas coisas... assim que... eu acho boas... mas para outra realidade... concordo que algumas coisas que foge da realidade da gente... mas muitas outras coisas que eu vejo ali é que basicamente naquilo que o aluno vive mesmo por isso que ele... porque ali tem tudo que o aluno vive... que o aluno precisa... então eu acho que o material é bom... muito rico... bastante... eu acho muito valoroso essa proposta... até que prefiro ela do que os PCN...

**Pesq. Se você pudesse escolher um material para ministrar suas aulas, qual você escolheria? Por quê?**

**B** – Além de assim diminuiria os textos... tem bastante texto tem muito texto mas eu colocaria... eu não colocaria muitos não e eu colocaria um pouco mais de gramática...

**Pesq. Você já faz essa adequação ou não?**

**B** – Já faço... faço...

**Pesq. Quanto por cento você segue do material?**

**B** – Eu sigo noventa por cento... assim... eu cumpri todas as atividades... é muito difícil eu falar essa eu não dá... não vou fazer... acho que não é legal... acho que não é da Proposta... não sei... ( ) mas eu também implanto alguma coisa no meio...

**C** – Eu escolheria esse material... porque ele mostra muito a questão de mundo.. então por isso que eu acho importante a gente não pode sabe só do meio e antes ficava lá mais assim no meio... agora hoje já o material já mostra mais em termos bem universal... então os alunos se interessam em saber...

### **ENTREVISTA – Prova de Classificação**

#### **D – Representação do Professor de LI sobre a Prova de Classificação de Professores Temporários da Rede do Estado de São Paulo**

**1. Você se preparou para fazer a Prova de Classificação de Professores Temporários da Rede do Estado de São Paulo? O que você estudou? Por quê?**

**A** – Em parte porque neste ano também não vai dar tempo porque eu focalizo no conteúdo... nos alunos e acabo deixando um pouquinho de lado... mas eu dei uma lidinha sim... mas não me aprofundi em bibliografia nem nada...

**B** – Sim... 50%... acho que não muito por falta de tempo... mas eu procurei assim dar uma atualizada... vê o que era a Proposta... ela veio pra gente assim... toma que o filho é seu... eu... então... pelo menos... procurei saber o que era de cada conteúdo... de cada tema... de cada série... pelo menos... e eu estudei só a proposta...

C – Não... eu não tive tempo de ler nada... eu olhei mais na prática mesmo... que eu fiz a prova...

### **2. Você se sentiu preparada para realizar a prova? Por quê?**

A – Não... porque eu não tive tempo de estudar e então eu não me senti preparada para realizar a prova...

B – Eu me senti... tranquilo... tanto que a minha classificação subiu...

C – Na hora em que eu me deparei com a prova... percebi que eu tinha algum conhecimento... pela prática pelo tempo de trabalho e pela nova Proposta também... Então... deu pra ser aprovada...

### **3. Como você se sentiu em ser avaliada pelo governo?**

A – Olha... eu acho que é assim... em partes é ótimo... é excelente... nós temos professores maravilhosos... como nós também temos professores que não dominam o próprio conteúdo... mas eu senti a dificuldade... a prova é boa... mas eu acho que tinha que ser não só para os OFAs... pra todas as classes de professores... o professor efetivo devia fazer a prova... por que o OFA tem que fazer?... o OFA é preparado como o efetivo... ele tem a mesma preparação... é lógico que a gente tem o professor... e nós temos aquele professor que é razoável... entendeu? então... acho que deveria ser unificada para todos... tanto o efetivo quanto os OFAs... e todas as categorias que surgiram...

B – Ah... eu me senti assim... sei lá... acho que investigada... ou..... qual palavra que vou usar? é... nossa!... será que eu não estou fazendo a coisa certa?... será que... por que será que estão fazendo isso com a gente?... será que estão investigando alguma coisa?... a gente está trabalhando bem não está?... por mais que ele não conheça a pessoa cara a cara... mas... por um tipo assim de nota você já sabe que tipo de professor que você é... então... eu me senti assim... investigada... nossa estou sendo investigada... e eu fiquei com medo... muito medo... no sentido da escola... ou o governo... ou o secretário... ou alguém... pra mim... na minha cabeça... eu achava que alguém ia perceber que eu não era uma boa profissional... comigo eu tinha isso... meu Deus! alguém vai achar que eu não sou uma boa profissional... por essa nota... só por essa nota... eu fiquei com muito medo... e eu acho que uma nota não é capaz de dizer tudo sobre mim... mas como eu tinha comigo esse sentimento de que eu estava sendo investigada... eu estava com medo de alguém achar... não sei quem... que eu não seria uma boa profissional... nossa se eu não pegar aula de Inglês... eu não sou uma boa profissional... então... comigo eu tinha isso... só pela minha nota... meus familiares mesmo falaram... “Valéria... eles não te conhecem... quem te conhece é o Diretor”... mas pela minha nota... por uma nota ruim ele vai perceber que eu não sou uma boa profissional... você entendeu? claro... que por uma nota... ninguém sabe da vida de ninguém...

C – Discriminada... o país é de discriminação... mesmo... é um país que discrimina... que tem preconceito... não adianta mudar tanta a Proposta na Educação e continuar a discriminação... é como se fosse um jogo de adolescentes... uma briga de adolescentes... o governo com as Entidades... com os professores diretamente... o governo mostra que ele pode mais do que qualquer outra Entidade no Estado... então... essa prova não está medindo nada... porque eu passei na prova sem estudar uma linha... e... talvez se eu ler todos os livros... eu posso até ser reprovada nessa prova...

### **4. O que você achou da prova?**

A – Olha... ela é boa pra realmente analisar se o professor tem o domínio do conteúdo ou não... só que essa questão de ser classificatória como foi colocado no ano passado e vai se

esse ano... eu acho que isso é injusto... porque eu penso assim... tem aquele professor que trabalhou 10 anos e às vezes ele não teve tempo pra se preparar pra estudar para a prova... então ele automaticamente ele vai se sair mal na prova... como a gente está vendo a bibliografia é tudo a nível de faculdade... eu... que terminei uma faculdade há 9 anos... tem muita coisa que eu não lembro... então eu não vou ter o domínio... então quem está na Faculdade que não tem pontuação nenhuma que nunca exerceu a profissão vai se sair melhor do que quem já está 10... 12... 15 anos na rede... me sinto em parte prejudicada... porque o conteúdo até então pra esse ano mesmo agora... o conteúdo ia ser do Caderno dos Alunos... do Caderno dos Professores e a Proposta... e agora surgiu uma bibliografia a nível de Faculdade... onde eu vou estudar?... não vou ter tempo...

**B** – Ela não caiu... falaram pra gente o que vai cair é o conteúdo dos Cadernos do Professor... então... a gente... eu... pelo menos... li assim a Proposta e muito conteúdo de 5º... 6º... 7º e 8º e não caiu muita coisa sobre isso... assim de conteúdo de Inglês... sempre ouvi que é experiência... o que vai cair na prova é experiência... e caiu experiência na prova... não caiu muita coisa assim de experiência...

**C** – Eu achei muito extensa... que pela Educação do novo país não há necessidade de estender tanto... não há necessidade pra isso... e depois você tem que ficar decorando as ideias dos outros autores... é praticamente um decorar... então... eu não concordo com isso... tem uma distância entre a prática e a teoria... porque o Estado exige uma coisa e a Pedagogia mostra outra coisa...

### **5. A prova teve como objetivo avaliar o conhecimento dos professores não-concursados sobre a matéria da qual ministram aulas... O que você acha disso? Como você se sente diante disso?**

**A** – Eu acho que todos deviam fazer a prova... por que só o ACT?... isso é injusto...

**B** – E tem uma questão que eu nunca vou me esquecer... tinha uma questão que eu tinha certeza qual era a resposta... e eu perguntava comigo.. “Meu Deus! O que será que o governo quer ouvir?” Aí... que eu comecei a mudar... assim a minha ideia e não era aquela questão... era aquela outra... tanto que eu acertei essa... eu imaginava... para mim seria aquela lá... mais eu pensei... “não... o governo não quer ouvir isso... ele quer ouvir aquilo”... então... foi aonde que eu nunca vou esquecer disso... pra eu responder... eu imaginei o que ele queria ouvir e não o que eu achava... eu acho que eu nunca vou esquecer disso... nunca... porque eu acabei acertando... entendeu? a questão... eu peguei o gabarito... eu assinei qual era... porque eu tenho que ver o que ele está querendo... tanto é que eu acabei acertando a questão...

**C** – Eu não concordo... porque eu fui aprovada nesta prova e não estudei... foi só na prática... então... eu acredito que como o país é um país de discriminação... então o país continua discriminando... por que o efetivo tem mais experiência que o professor ACT... o OFA... porque o efetivo está preparado e o ACT... não?

### **6. Qual é a sua opinião a respeito do governador em utilizar o resultado da prova como um critério para a atribuição de aulas para professores temporários?**

**A** – Eu penso que seja injusto dessa forma... porque o aluno que está na Faculdade... como agora foi lançada essa bibliografia... ele tem mais facilidade do que eu que já estou há nove anos fora de uma faculdade... então... eu... eu nessa forma... eu acho injusto... avaliar o professor... realmente... isso é certo... mas não fazer uma nota classificatória... eu acho que isso já seria injusto...

**B** – Não... isso é péssimo... se ele quer avaliar a gente... tudo bem... se ele quer me deixar com essa angústia de medo... de investigação aí... tudo bem... só que eu acho que prejudica muita

gente que estar aí..... e essa pontuação... não vai valer nada? eu acho que não vai valer quase nada pra gente... porque é nota de prova... é a pontuação... é título... acho que pra atribuição de aula... ele não deveria estar usando isso... não...

**C** – Discriminada... não tem nada a ver uma coisa com a outra... se colocar o efetivo pra prestar essa prova pode ser que eu saia na frente dele e ele não é classificado... Não tem nada a ver uma coisa com a outra... não é que o efetivo sabe mais ou que o ACT sabe mais... é que o governo trata a Educação como se estivesse mexendo com máquina... não com gente pensante...

### **7. Qual é a sua opinião em relação ao seu desempenho na prova?**

**A** – Ah... eu não fui muito bem... eu não tive tempo de estudar... entendeu?... como vai ser esse ano de novo... eu não vou me sair muito bem na prova... devido a não me preparar... a bibliografia saiu na semana passada... então... eu acho que..... no ano passado eu também não tive tempo pra me preparar... então.....

**B** – Eu acho que eu poderia ter ido além... poderia ter ido melhor... porque eu sou assim... eu sou muito é... como se fala... não é perfeita... mas é assim eu quero tudo assim... nossa eu tirei 8...0... mas eu poderia ter tirado 9...0... eu sempre penso além... eu acho que eu deveria ter ido um pouco mais...

**C** – Não... eu não fiquei... eu não fiquei satisfeita... poderia ter ido melhor...

### **8. No início deste ano, houve grande circulação na mídia sobre os três mil professores temporários que zeraram na prova. Qual é a sua opinião sobre esse fato?**

**A** – Eu acho que eles ficaram é... digamos... indignados e resolveram não fazer a prova... como eu já ouvi dizer que tem muita gente que vai lá e não vai fazer a prova... eu penso que uma parte zerou porque não quis fazer a prova... foi lá só pra ter a presença... pra assinar que foi... eu penso isso... a revolta de alguns professores... eu penso dessa forma... sempre tem aquele que zerou que não acertou nenhuma questão... mas eu penso em... que a maioria foi por isso... eu já ouvi esse comentário que tem gente que vai e não vai responder nenhuma questão...

#### **Pesq... Por quê?**

**A** – Revolta... acho que indignação... porque... imagina um professor que está tantos anos na rede e sair mal nessa prova... é como eu já lhe falei... o nível dela é pra quem está em faculdade...

#### **Pesq... Você acha que tem um grande distanciamento entre o professor que estar saindo da Faculdade nesse e aquele que já está formado há um certo tempo e está dentro de sala de aula?**

**A** – Eu acho que sim... porque na Faculdade a gente se aprofunda em Literatura... alguns autores e na rede estadual trabalhando isso você não se aprofunda com os alunos que até o material não traz isso... não traz a Literatura... traz assim a cultura... mas não a Literatura pra você trabalhar... eu penso dessa forma... minha opinião é essa... até o concurso público que a gente fez é a nível de Faculdade... então quem está ali... fresquinho... consegue fazer... eu lembro de algumas coisas da minha Faculdade... mas não tudo... e a Literatura é uma coisa que fica muito a desejar na parte da língua inglesa... não tem a Literatura específica Norte – Americana... você não trabalha isso... Ele traz a cultura... mas não Literatura...

**B** – Eu acho que muita coisa aconteceu... professor que não foi fazer a prova... que foi mas se negou em responder a prova e professor que não sabia nada sobre a Proposta... que não deu aula no ano passado e por isso não sabia nada sobre a Proposta...

**C** – Um professor zero numa prova... é porque o professor deixou de fazer a prova não tem nada tanto é que não foi aprovado... ( ) o professor deixou de fazer a prova... ele até pegou a prova e não respondeu... deixou em branco... não entregou o gabarito...

**Pesq. Você se sente mais preparada para fazer a prova neste ano?**

**C** – Não... não... porque é um jogo do Estado... é uma briga de adolescente.. então eles não estão mediando se sabe ou se deixa de saber... eles estão mandando a prova para realmente discriminar e que a maioria seja reprovada... não consegue... uma maneira mais ou menos assim... é uma briga de Entidade... éh::: nosso país é assim... nosso mundo é assim... Paulo Freire afirma isso... que nós não temos humildade... porque assim como eles cobram na Educação que você tem que valorizar o que o aluno traz o governo é que impõe ao professor o que eles querem e não o que o professor sabe...

**9. Como você se sente diante dessas mudanças que estamos vivendo?**

**A** – Tudo que é novo a gente tem a dificuldade de aceitar... principalmente você que já está já um certo tempo trabalhando na rede e você tem a sua forma de trabalhar... então pra você recebe aquilo e conseguiu trabalhar você tem dificuldade... lógico que eles estão pensando ali mais pra frente... a longo prazo... mais a curto prazo é difícil você trabalhar com os alunos... pra você entende o conteúdo... pra você que estar mudando não é daquela forma que você trabalhava... a partir de agora... ela pego uma nova linha que se torna aleatória... eu penso que ele ta pensando na melhora do ensino... mais ainda o material é falho... uma parte é bom... excelente... mais tem algumas falhas... esta é a minha opinião...

**B** – Infelizmente... ainda a língua inglesa ainda não é... ela não é assim vista com grande importância no ensino... no ensino público... Infelizmente... porque... com esse material... com essa proposta... com todo esse tipo de estratégia... o aluno que é desinteressado... ele estar perdendo uma grande oportunidade de ta aprendendo coisas novas... então... eu gosto muito da Língua inglesa... às vezes eu não pego aula de Inglês mesmo... porque... pelo fato de medo... de não ta conseguindo ministrando esses aulas... é estou procurando agora tenta fazer um curso um pouco mais avançado... prefiro o Inglês que o Português... eu gosto muito e gostaria de fazer uma consideração: você foi minha professora de Inglês e eu gosto de Inglês por causa de você... eu fiz Letras por causa de você... então eu gosto muito de Inglês...

**C** – O Estado tem a Educação como uma questão política e não como uma questão de Educação... desenvolvimento e saber... então como se trata da Educação como questão política tem a ver com a questão econômica e quando se trata de questão econômica aí sobressai a... a... classe dominante... então isso sempre existiu e pelo que eu vejo não está diminuindo... está aumentando e que o governante não é exemplo para os estudantes ou seja para a criança... para o jovem que estuda... por isso que eles também estão desmotivados... porque eles discriminam o professor... discriminam praticamente assim... quase que diretamente... então é uma questão de dominância mesmo... é uma questão de Estado que domina... não ouve ninguém... não atende ninguém.. e a Educação não é máquina são pessoas pensantes... então eu só faço a prova porque sou obrigada... se pudesse não faria a prova... e se o Estado lança uma nova Proposta por que ele tem que avaliar só o ACT/OFA?... por isso que eu admiro quem tem intenção em aprofundar na Educação... boa sorte...