



O NOVO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO COMO UMA POSSIBILIDADE AO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - LÍNGUA INGLESA DE SE DIZER

Silvelena Cosmo Dias¹

1. Introdução

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 nos instigou a investigar tal acontecimento, especificamente, com os professores temporários de LI.

A nova Proposta Curricular, no início do ano de 2009, passou a ser o Currículo Oficial e todos os alunos da rede pública receberam o chamado *Caderno do Aluno*, organizado bimestralmente e por disciplina, contendo os conteúdos e atividades a serem realizadas pelos alunos.

Assim, temos como objetivos investigar o processo de constituição de identidade dos professores de LI, marcado histórica e socialmente por esse acontecimento no sistema educacional; interpretar as representações dos professores sobre o seu trabalho

¹ Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010). Atualmente, é doutoranda em Linguística Aplicada pela UNICAMP, é professora de Língua Inglesa das Faculdades Integradas de Paranaíba – FIPAR, Brasil, MS, Paranaíba. CEP: 79500-000. Contato: diascosmo@yahoo.com.br



desenvolvido em face do novo Currículo Oficial e; identificar, por meio das marcas linguísticas, os possíveis efeitos de sentidos, os discursos vários, o interdiscurso e a(s) heterogeneidade(s) que constituem o dizer do sujeito/professor.

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 e, 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.

Esta pesquisa apoia-se nos conceitos da Análise do Discurso que considera o sujeito cindido, consciente, inconsciente e constituído na/pela linguagem. Os discursos são produzidos por sujeitos e suas identidades são construídas dentro dos discursos. Portanto, é analisando os dizeres dos professores de LI que podemos verificar como suas identidades são (re)constituídas. Para a coleta de dados, foi gravada uma entrevista com professores LI sobre o seu trabalho no dia a dia, seguindo as orientações teórico-metodológicas contidas nesse documento oficial.

2. A constituição do *corpus*

A coleta dos dados foi realizada por meio de uma entrevista gravada em duas escolas da rede pública, situadas no interior do Estado de São Paulo, 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 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).

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).



Após a entrevista, vista como uma situação de enunciação, embora não seja “o *cópus* de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004 p. 175), “o pesquisador” tomará decisões “sobre um *cópus* 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*², 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).

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 os números que acompanham as letras são utilizados 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).

3. A nova Proposta Curricular – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

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

² (Grifos do autor).



um material, segundo eles, inovador, com o propósito de direcionar o trabalho do professor, coordenar, apoiar e avaliar o desenvolvimento curricular (BRASIL, 2008).

Esse documento oficial considera duas orientações metodológicas como principais no ensino de língua estrangeira no Brasil: "a orientação de ênfase estruturalista e a de ênfase comunicativa" (BRASIL, 2008, 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" (p. 42).

A partir dessas orientações, esse material 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 as anteriores, porém, afirma ser sustentada por ambas; "saber e fazer em múltiplas linguagens e gêneros discursivos" (BRASIL, 2008, 42).

Após reformulações, a nova Proposta passou a ser o Currículo Oficial, considerando as sugestões de professores e gestores e com amparo legal na Resolução SE-76, de 7/11/2008. Nessa ótica, esse documento traz a definição de Currículo 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) e, assegura atender ao padrão de qualidade de ensino para todos previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei nº 9.394/96. Portanto, nosso objetivo é investigar o processo de constituição de identidade dos professores de LI, marcados histórica e socialmente por esse acontecimento no sistema educacional.

4. Representações sobre o novo Currículo Oficial

4.1 Entrecruzamentos entre o velho e o novo

Instados a relatar sobre seus sentimentos diante do momento histórico-educacional, ou seja, quando a nova Proposta passa a integrar o Currículo Oficial do Estado, os entrevistados delineiam suas impressões.

RD-A1 – *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-B1 – *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 é:::*



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-C1 – *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 A1 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 B1 . 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, evoca 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 C1, 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 desse verbo 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 mexemos com gente*". 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, 2003, 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 C1, 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 de 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.



4.2 Dizeres identitários

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

RD-A2 – *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-B2 – *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-C2 – *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 A2 é denunciador do sentimento que tomou conta desse professor no decorrer do referido 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 B2, a satisfação em ter trabalhado com o novo, como no dizer do sujeito/professor A2, 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 C2 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, 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 indireta³. 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, 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.

5. Considerações finais

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, 2003, 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.

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, 2003, p. 108-109), deixando à mostra momentos identitários desestabilizados e deslocados.

6. Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. 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.

³ 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”.



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

CORACINI, M. J. (org.) _____. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLDO; CORACINI (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, 2003, p. 97-115.

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

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

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

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

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.

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.

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.

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

ROCHA, D.; DAHER, M. C.; SANT'ANNA. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Revista: Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, nº. 08, 2004, p. 161-180.
