

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

MATEUS RONCADA NARDINI

**IDENTIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**Itatiba
2011**

MATEUS RONCADA NARDINI – R.A. 002201000740

**IDENTIFICAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

**Itatiba
2011**

802.0:37 Nardini, Mateus Roncada.
N184i Identificações de professores de língua estrangeira
frente às novas tecnologias: uma análise discursiva. /
Mateus Roncada Nardini. -- Itatiba, 2011.
147 p.

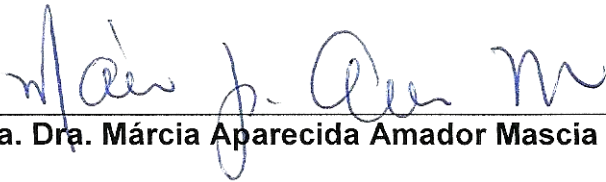
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.


1. Análise do discurso de linha francesa. 2. Globalização.
3. Língua inglesa. 4. Novas tecnologias. 5. Virtualização.
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

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

Mateus Roncada Nardini defendeu a dissertação “**Identificações de Professores de Língua Estrangeira frente às Novas Tecnologias: uma análise discursiva**” aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 06 de dezembro de 2011 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia - Orientadora e Presidente



Prof. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Examinadora



Prof. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Luis e Cacilda, e meu irmão, Vinicius por fornecerem toda ajuda e força necessária para concluir mais esta etapa de meus estudos, de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo o que me proporcionou desde o início, uma família maravilhosa e amigos ao meu redor que fizeram com que esta etapa de minha vida fosse cumprida mais facilmente. Além de me guiar espiritualmente nos momentos de dificuldades.

Agradeço a minha família, em geral, que sempre me apoiou e apoia nas decisões e situações pelas quais eu tenho passado. Em especial, aos meus pais, Luis e Cacilda, que sempre me trataram e criaram com muito respeito e dedicação. Graças a eles, tenho condições de concretizar os meus sonhos e seguir em frente com meus planos. Não menos importante, meu irmão, Vinicius, o qual sempre dividiu comigo todas as alegrias e aflições, dele nunca faltaram palavras de apoio e de sabedoria, não teria conseguido alcançar meus objetivos sem a presença dele em minha vida.

Agradeço também aos colegas de curso que estiveram comigo durante estes dois anos e com certeza muito contribuíram para a realização do curso. Em especial, aqueles, com os quais sempre estava junto, em grupos de trabalhos e em demais atividades. Foram colegas de mestrado e ótimos amigos, alguns companheiros até mesmo fora de lá.

Agradeço minha orientadora Márcia, a qual dedicou muito de seu tempo e de seus esforços para que o projeto estivesse sempre caminhando. Dela nunca faltou ajuda ou orientação. Sempre presente, fez com que o trabalho fosse desenvolvido de maneira rápida e eficiente. Agradeço enormemente pela paciência, conhecimento e dedicação os quais foram despendidos a mim.

Por fim, agradeço aos demais professores e funcionários da instituição e a Coordenação, pois sempre quando precisei de seus serviços e orientações, fui bem recebido e atendido.

“É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sob o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo?”

Michel Foucault.

RESUMO

Dado o advento da globalização e a nova ordem mundial (pautada pelo Estado Neoliberal e pelas Sociedades do Consumo), tem-se que a disposição das nações na contemporaneidade tem se modificado. As relações entre estas estão cada vez mais estreitas, o que faz com que a comunicação e as relações baseadas em linguagem cresçam exponencialmente em nível de importância. Tais acontecimentos fazem necessário o aprendizado de uma língua de comunicação global, atualmente, a língua inglesa. No contexto mundial globalizado, o inglês tornou-se hegemônico e passou a fazer parte de uma lista de necessidades a serem supridas para alcançar o sucesso na pós-modernidade. Paralelo a esses eventos, observa-se a emergência de Novas Tecnologias bem como discursos que as legitimam como indispensáveis aos sujeitos contemporâneos, nas mais diversas áreas, também no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Partindo deste contexto sócio-histórico-cultural e econômico, o presente trabalho se insere na área de Educação, na linha de pesquisa de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas e tem, como objetivo geral, contribuir para melhor entender a emergência de “novas” identificações que circulam entre os sujeitos implicados com o ensino-aprendizagem de línguas no momento contemporâneo, permeado pelas Novas Tecnologias, e como estes lidam com o trânsito entre os diferentes regimes de verdade que lhes são impostos. Como pergunta de pesquisa, temos: “Quais são as identificações de professores que utilizam as Novas Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de inglês?”; e, então, hipotetizamos que os sujeitos-professores transitam entre os regimes de verdade fluídos (impostos pelo contexto contemporâneo) e sólidos (dentro dos quais se constituem), sofrendo assim bruscas modificações em suas identificações. Como referencial teórico, pautamo-nos em autores que fazem estudos sócio-histórico-culturais, em âmbito discursivo, pós-crítico, sobre a contemporaneidade e os fenômenos que a perpassam, tais como Bauman, Lipovetsky, Hall e Lévy. Para a realização desta pesquisa levantou-se um *corpus* composto por três sujeitos-professores, com idades e formações acadêmica/culturais diversificadas, os quais lecionam em uma escola de idiomas de cursos livres, no interior de São Paulo e estão em contato constante com o processo de ensino-aprendizagem de inglês permeado pelas Novas Tecnologias. Para registro de *corpus*, foram realizadas entrevistas abertas, gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pelo pesquisador. Utiliza-se, assim, a Análise do Discurso de Linha Francesa como ferramenta de análise discursiva, procurando levantar efeitos de sentido a partir da materialidade linguística coletada. A análise aponta para quatro macrorregularidades que versam sobre a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos de pesquisa bem como a ambivalência das formações discursivas que constitui o ambiente educativo e os discursos educacionais que perpassam a escola *locus*. O trabalho, portanto, contribui para um olhar mais atencioso para as tensões que existem e permeiam o dia-a-dia de sujeitos da educação que lidam com Novas Tecnologias e regimes de verdade que as legitimam como soluções para um “novo” aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso de Linha Francesa; Globalização; Língua Inglesa; Novas Tecnologias; Virtualização.

ABSTRACT

Considering the advent of globalization and the new world order (built by the Neoliberal State and the Consumerism Society), we understand that nations' arrangements, nowadays, have been modified. Worldly relationships are narrowing, that's why communication and relations based on language have highly increased, given their importance. These happenings favour language studies, mainly the English language, considered like a global mean of communication. On contemporary context, English has become hegemonic and it has been inserted on a list of requests demanded by post-modernity to achieve success. Parallel to these events, there is the emergence of New Technologies, as well as discourses that legitimize them as indispensable for learning processes of foreign languages. Studying this social-historic-cultural and economical context, this paper is inserted into the Educational Area, within the research line of Language, Discourse and Practices and its main goal is to contribute for a better understanding of the emergence of "new" identifications that surround the subjects in contact with teaching/learning a foreign language, on post-modern time, which is permeated by New Technologies, and how these subjects cope with the transitions among the different regimes of truth that are imposed. As a research question, we were asked: "What are the identifications of teachers that use New Technologies during the process of teaching-learning English?"; and, so, we hypothesize that the teachers move among the fluid regimes of truth (imposed by the contemporary context) and the solid regimes of truth (which constitute them), it hardly changes their identifications. As theoretical references, we were based on the social-cultural studies, within discursive scope, post-critical theory, approaching contemporaneous time and the events that cross it. Like main authors we have Bauman, Lipovetsky, Hall and Lévy. To accomplish this research we collected a *corpus* composed by three teachers, differing in ages, in academic graduation and in culture, who teach at a non-traditional language school, located on the countryside of São Paulo state. They are in constant contact with the teaching-learning process of English language permeated by New Technologies. For *corpus* register, we freely interviewed the teachers, recorded the chats and, afterwards, transcribed them completely. As theoretical tool for analysis, we use the French-line discourse analysis, looking for subjective meanings materialized by the linguistic material collected. The analysis points to four macro-categories that discuss about the constitutive heterogeneity of this research's subjects, as well as the ambivalence of the discursive formations that are part of the educational environment at the *locus* school. This paper, therefore, contributes to an attentive look at the tensions that exist on the daily basis of these educational subjects that cope with the New Technologies and regimes of truth that legitimize them as solutions to a "new" learning process.

KEYWORDS: English Language; French-line discourse analysis; Globalization; New Technologies; Virtualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de Virtualização e Atualização	48
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PÓS-MODERNIDADE, GLOBALIZAÇÃO E O CONCEITO DE IDENTIFICAÇÃO	17
2.1 Da modernidade à pós-modernidade	17
2.2 Do local ao global	21
2.3 Pós-modernidade globalizada e conceitos fundamentalistas	26
2.4 Pós-modernidade globalizada e identificações	28
2.5 Novos espaços e novas velocidades	31
2.5.1 Os espaços pós-modernos	31
2.5.2 Questões de tempo e velocidade na pós-modernidade globalizada	33
3 NOVAS TECNOLOGIAS E VIRTUALIZAÇÃO	36
3.1 Novas tecnologias – conceitos e aplicações	36
3.1.1 Novas tecnologias e educação	37
3.2 As máquinas de ensinar: Ensino Assistido por Computador e Ensino de Línguas Assistido por Computador.....	39
3.3 Virtualização: algumas consequências sociais e de identificação	40
3.3.1 Constituição de humanidade via virtualidade	43
3.3.2 Virtualidade e identificação	45
4 ANÁLISE DO DISCURSO	50
4.1 Análise do Discurso – concepções básicas.....	50
4.2 Discurso.....	51
4.3 Interdiscursividade e esquecimentos	53
4.4 Formações discursivas	55
4.5 Sujeito discursivo	56
5 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	60
5.1 Neoliberalismo e educação.....	60
5.2 Sociedade de consumo.....	64
5.3 Uma abordagem geopolítica da Língua Inglesa	66
5.3.1 Reflexões sobre a geopolítica do Inglês	67
5.4 Adentrando o universo anglófono por meio do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	72
5.5 Do <i>corpus</i> e dos sujeitos.....	76
5.5.1 A escola <i>locus</i> da pesquisa	77
5.5.2 Sujeitos de pesquisa.....	77
6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	80

6.1	Identificações: entre o sólido e o fluido	80
6.2	Sujeitos professores em uma posição essencialmente ambígua	89
6.3	As (nem tão) Novas Tecnologias de ontem e de hoje	98
6.4	A escola macrológica “ideal” <i>versus</i> a escola micrológica “real”	107
6.5	Considerações finais sobre a análise	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXO A – Transcrição de entrevista com sujeito-professor de 54 anos, professora há seis anos no ramo de ensino com tecnologias	130
	ANEXO B – Transcrição de entrevista com sujeito-professor de 27 anos, professor há dois anos no ramo de ensino com tecnologias	134
	ANEXO C – Transcrição de entrevista com sujeito-professor de 57 anos, professora há mais de 10 anos no ramo de ensino de tecnologias	140

1 INTRODUÇÃO

“O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós” (Jean-Paul Sartre).

Desde que me concebo por gente, ouço meus pais, tios, avós, conhecidos e todo tipo de gente com a qual tinha contato dizer que o inglês e a informática eram os cursos do futuro. Todos os que tinham condições financeiras para cursar tais cursos o faziam, pois, assim, garantiam parte de seu futuro profissional e financeiro. Pelo menos era o que diziam os mais experientes, há uns 20 anos.

Comigo não poderia ser diferente. Já bem jovem, entrei em contato com a informática e com o inglês. Aos seis anos de idade, comecei ambos em escolas de cursos livres. Cursos, estes, que eram extraescolares e que exigiam tanto quanto a escola, não só de mim, mas de meus pais também, pois o preço destes não era baixo. Em casa, dois professores de formação, meus pais, sempre valorizaram o estudo e a educação em si, logo, tive que acatar os encargos desta responsabilidade que a mim, tão cedo tinha sido atribuída (de certa forma, imposta).

Passado algum tempo, comecei a me interessar pelos dois cursos e os adotei como devia de ser: as garantias do meu sucesso profissional e financeiro estavam ali e só dependia de eu agarrá-las. Estudei com afinco e, aos 15 anos de idade, já me tornara professor de Língua Inglesa (LI). O primeiro emprego, o primeiro salário, pensava eu, mesmo que de forma figurativa, já era a recompensa e a consolidação daquilo que me fora prometido de antemão: sucesso.

Mesmo com um ofício já a mim atribuído, a decisão, anos mais tarde, de qual área adentrar na universidade não foi fácil. O sistema educacional público já estava em uma situação não favorável aos professores. O salário das escolas particulares e a rotatividade do quadro funcional das mesmas também não era algo que parecia oferecer segurança e estabilidade. Estudar para ser professor, na visão de meus pais, não era bom negócio, independente de minha gana pessoal.

Tantas conversas levaram-me a enveredar para o outro lado, a informática. Adentrei no universo acadêmico no curso de Análise de Sistemas, pois com a popularização

desenfreada das Novas Tecnologias¹ (NT), faltavam profissionais especializados nesta área. A princípio, detestei o curso e, antes que o primeiro semestre se findasse, empreguei-me em outra escola de idiomas e comecei a estudar Letras – Português/Inglês, a minha verdadeira paixão. De vida de universitário, só me lembro mesmo dos estudos, pois não abandonei o curso de Análise de Sistemas. Durante quatro anos e meio, estudava para duas faculdades e ainda trabalhava de domingo a domingo.

Finalizadas as graduações, percebi que algo me perturbava como professor. As metodologias das escolas, os discursos legitimadores destas, a idolatria impensada da LI e o uso, quase que total das NT de uma forma que, a meu ver, tentava substituir os professores. Todos estes questionamentos e problematizações me trouxeram à área de pesquisa em educação, mais especificamente ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

Ao adentrar o programa e me interar das linhas teóricas da área de linguagem, pude reavaliar-me como sujeito-humano, aluno e professor e então desenvolver todo um emaranhado teórico que me ajudasse a compreender e a acalantar as perturbações que me consumiam.

Por meio destas, pude perceber que devido à atual disposição das nações no mundo e do advento da globalização, tem-se que as relações entre as nações tornaram-se mais estreitas, o que faz necessário saber uma Língua Estrangeira (LE), ou pelo menos uma língua de comunicação global, o inglês nesse caso. Então, reside nesse ponto a importância atual de um professor de LE. A LI, considerado o contexto mundial globalizado, tornou-se hegemônica e mundialmente valorizada de forma que seu aprendizado passou a fazer parte de uma lista de necessidades vitais para o sucesso pessoal na pós-modernidade. Paralelo à globalização, observa-se a atual emergência das NT e o seu papel cada vez maior no ensino-aprendizagem de línguas, no nosso caso.

Dado este contexto sócio-histórico-cultural e econômico, no âmbito da educação, mais precisamente no ensino de LE em escolas de cursos livres, observa-se a emergência de discursos favoráveis e contrários a todo este processo de aderência aos “novos” regimes de verdade² que tentam homogeneizar os processos de ensino bem como moldar alunos e professores para atenderem às necessidades mercadológicas e políticas de um “novo mundo”. Tal situação, normalmente, não é problematizada, dada a naturalidade com que as

¹ Entendem-se, neste trabalho, as NT como sendo TVs (a cabo ou não), aparelhos de DVD, rádios, computadores, Internet, mídias (DVDs, CDs, entre outras) e outros dispositivos tecnológicos que permeiam o mundo em que vivemos.

² “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro” (FOUCAULT, 1989, p. 131).

ordens discursivas legitimadas e positivistas se impõem no mundo pós-moderno; enquanto os discursos contrários agem por linhas de fuga³, menos perceptíveis a quem está fora deste meio.

Porém, a não problematização pública deste processo não anula os sentimentos nem mesmo as movimentações dos sujeitos envolvidos nestes ambientes educacionais, os quais se veem, muitas vezes, angustiados e pressionados por não saberem lidar com as diferenças e com as mudanças que surgem e somem em velocidade ímpar.

A velocidade e a quantidade de mudanças na contemporaneidade, dado o contexto discutido até então é, de certo modo, cruel quando pensamos nas implicações destas para com a constituição dos processos de identificação dos sujeitos pós-modernos ali ambientados. Tanto professores, quanto alunos costumam agir calados, tentando montar um quebra-cabeça de identificações possíveis e disponíveis para melhor se adaptarem aos ambientes os quais devem frequentar. Seja dentro (escola) ou fora (mercado de consumo/trabalho) da educação, as transformações e as transições são sempre uma afronta a um estado de conforto psicológico e emocional de um sujeito inserido neste contexto.

Pensando e analisando todos esses processos, o presente trabalho se propõe a estudar (com foco em uma escola de idiomas) as formas de identificação de professores frente ao uso de NT no mundo pós-moderno globalizado. Pretende-se problematizar, por meio da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, como os sujeitos-professores envolvidos nesse processo discursivizam acerca dos: fatores motivacionais, problemas de adaptação, rejeição, resistência; e como eles, nesse processo de ensino-aprendizagem, descrevem seus papéis.

Assim, trazemos as diferentes vozes que constituem professores de diferentes níveis acadêmicos, sociais e temporais para exporem suas relações com o mundo que os cercam bem como com o dia-a-dia permeado pelas NT em sua rotina educacional. Analisando seus enunciados, problematizar-se-ão os discursos que se impõem sobre e contra eles e também se desvelará a heterogeneidade discursiva (se houver) constituinte destes sujeitos, tentando demonstrar, então, que pode haver um trânsito entre as ordens discursivas, desmistificando alguns ideais de que todo professor ou é somente rejeição, resistência ou é extremamente adaptável a qualquer mudança.

Como pergunta de pesquisa, temos: Quais são as identificações dos professores que utilizam as NT no processo de ensino-aprendizagem de inglês?

Partindo-se do pressuposto da emergência de “novos” regimes de verdade, oriundos da globalização e da instauração das NT aplicadas à educação, que pressupõe um sujeito

³ “Linha de fuga pode dar ensejo à noção de escapar, de fugir de uma situação opressora, sem enfrentá-la, sem lutar contra ela, é importante que se diga que a noção de linha de fuga está intimamente relacionada com a noção de *resistência*. [...] traçar uma linha de fuga significa opor resistência” (GALLO; VEIGA-NETO, 2009, p. 32).

flexível, adaptável, líquido (BAUMAN, 2007) e móvel (HALL, 2005), toma-se como hipótese que os sujeitos-professores transitam entre regimes de verdade fluídos (impostos pelo contexto contemporâneo) e sólidos (dentro dos quais se constituem), sofrendo assim bruscas modificações em suas identificações, o que torna necessário analisá-las para entender como se constituem tão provisoriamente e também quais são os posicionamentos do sujeito que se apodera e se desfaz delas tão rápido para que seja possível acontecer tal trânsito, o qual pode ser imprescindível para a sobrevivência deste ser no contexto sócio-histórico-cultural e econômico atual.

Como objetivo geral desta pesquisa, visa-se a contribuir, com este estudo, para melhor entender a emergência de “novas” identificações que circulam entre os sujeitos implicados com o ensino-aprendizagem de línguas no momento contemporâneo, permeado pelas NT e como estes lidam com o trânsito entre os diferentes regimes de verdade que lhes são impostos. Como objetivos específicos têm-se os seguintes:

- a) Levantar os efeitos de sentido nas falas dos professores com relação ao uso das NT no ensino de línguas.
- b) Apontar na materialidade linguística como esses efeitos se constituem.
- c) Verificar os pontos de identificação e as representações desses sujeitos-professores, a partir das regularidades discursivas.
- d) Refletir de que formas as representações e identificações apontam para a emergência de “novos regimes de verdade”.

Como aluno de LI desde os seis anos de idade e atualmente como professor de uma escola de inglês, posso notar a necessidade deste idioma na vida dos sujeitos que o procuram. A necessidade faz com que os alunos queiram ver resultados rápidos e metodologias voltadas para uma realidade global, imersa em NT.

As exigências do mercado, da sociedade contemporânea globalizada e a rapidez das mudanças que atingem a população mundial, sejam elas tecnológicas ou não, demandam um alto nível de conhecimento, ainda mais conhecimento relacionado à linguagem, visto que as relações pessoais nela baseadas crescem exponencialmente.

As tecnologias associadas ao ensino de LE, normalmente, são de caráter imersivo⁴ o que, teoricamente, deveria produzir os resultados esperados tanto para os alunos como para os professores. Aqui, então, reside o ponto de justificativa para a pesquisa em questão, pois devido a toda pressão feita pela condição sócio-histórico-cultural atual, não se problematiza o uso das NT para o ensino de línguas nem os efeitos dessas no sujeito que ministra ou assiste a essas aulas.

⁴ Cardoso (2007, p. 50) explica: “Imersivo, numa nova dimensão de envolvimento, seguindo a longa evolução [...] interativa porque permite modificar o ambiente envolvente, seguindo uma lógica de colocar os espectadores no palco permitindo-lhes tornarem-se também atores”.

Esta pesquisa acadêmica deve, de certo modo, colaborar para entender melhor como os envolvidos nesse processo imersivo, que está inserido em uma sociedade pós-moderna, se situam. Para isso, utiliza-se a AD para que se possa levantar os efeitos de sentido nos dizeres dos sujeitos e apontar, a partir da materialidade linguística, representações ou identificações provisórias dos sujeitos-professores participantes na relação ensino-aprendizado mediada por essas tecnologias.

O registro de *corpus* foi coletado pelo próprio autor a partir de entrevistas abertas, sem roteiro de perguntas prévias (o autor dirigia a entrevista instigando os pontos que lhe pareciam interessantes e pertinentes ao tema do trabalho e sua pergunta de pesquisa), as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas, com sujeitos-professores que lecionam, pelo menos, cinco dias na semana há pelo menos um ano na escola *locus* da pesquisa.

Este trabalho se divide em duas partes principais: Parte I – Fundamentação Teórica, apresentando três capítulos: “Pós-modernidade, globalização e o conceito de identificação”, o qual fala sobre as condições sócio-históricas e culturais atuais bem como das modificações que estas causaram no mundo e nas identificações dos sujeitos; “Novas Tecnologias, virtualização”, o qual discute a popularização relâmpago das NT e do processo de virtualização que se dá por meio desta, bem como as consequências desta para as identificações dos sujeitos aí inseridos; “Análise do Discurso”, o qual apresenta as ferramentas de análise que serão utilizadas no presente trabalho e seus principais conceitos e aplicações. Parte II – Condições de Produção e Análise, com dois capítulos: “Condições de Produção”, no qual são descritos detalhadamente os interdiscursos que atravessam desde o macro ao micro ambiente da pesquisa; “Análise Discursiva”, no qual são analisadas as entrevistas transcritas de três sujeitos-professores que se voluntariaram.

Parte I – Fundamentação Teórica

2 PÓS-MODERNIDADE, GLOBALIZAÇÃO E O CONCEITO DE IDENTIFICAÇÃO

“Tudo aqui tem uma função e, portanto, tudo é belo – uma vez que a beleza significa obviedade de propósito e simplicidade de forma” (BAUMAN, 1999, p. 46).

O presente capítulo trata das mudanças sociais ocorridas desde os primeiros abalos nas estruturas da modernidade até os dias atuais. Estuda-se o rompimento do universo disciplinar e a liquidez que se seguiu, atingindo a sociedade como um todo. A globalização, fruto desta liquidez e da aproximação das nações também é tema de discussão. Os sujeitos, inseridos no mundo pós-moderno globalizado, são frutos destes processos e se moldam frente a sua realidade atual. Também se levantam aqui as questões, o conceito sobre identificações e as crises de identidade que surgiram descentrando os sujeitos que estamos entendendo como pós-modernos.

2.1 Da modernidade à pós-modernidade

Discutir e tripudiar o momento presente são hábitos comuns. Não só nos dias de hoje, desde sempre. Políticos, escritores, poetas, filósofos, pessoas comuns, todos se preocupam com a decadência social que permeia seu tempo: os valores já não são os mesmos de outros tempos e de outras raças dotadas das mais variadas virtudes.

Com a estruturação da modernidade, o momento presente passa a ser o centro de preocupação de todos. Porém, não para que ele seja o cerne da felicidade humana, mas sim para que possa ser bem moldado visando fazer do futuro, e não mais do passado o *locus* da felicidade humana. Esta ruptura é essencial para o surgimento da modernidade como a conhecemos.

A modernidade se baseia em um discurso totalmente oposto ao da negatividade do presente, pois é um tempo onde se valoriza a ciência e a razão como fontes de um progresso ilimitado que facilita a vida dos sujeitos que nela vivem (viverão) e que com ela cooperam. Há o ideal que, na modernidade, as luzes (razão/ciência) reinariam sobre o mundo e este seria mais igualitário, pacífico e justo.

Porém, não é só de boas intenções que se fez a modernidade. Disciplina é o termo imposto e também o termo que rege toda a estrutura social. Disciplina é um conjunto de regras e técnicas específicas que produzem uma conduta normatizada e padronizada (CHARLES, 2004). Adestram e submetem os indivíduos de uma forma idêntica e única para que otimizem sua força produtiva, seja ela qual for.

Charles (2004, p. 16) ainda comenta:

A modernidade não apenas conseguiu concretizar os ideais das Luzes que objetivava alcançar, mas também, ao invés de avalizar um trabalho real de libertação, deu lugar a um empreendimento de verdadeira subjugação, burocrática e disciplinar, exercendo-se igualmente sobre os corpos e os espíritos.

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

Michel Foucault é um dos pensadores que mais discute o aspecto disciplinar na modernidade. Chama a sociedade moderna de sociedade disciplinar e a caracteriza desta forma:

É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder [...] deve desempenhar uma das funções [...]: não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades. [...] É a idade de controle social (FOUCAULT, 2003, p. 86).

A caracterização da estrutura social da modernidade por Foucault (2003) é bem peculiar. O autor foca no controle disciplinar institucionalizado, ou seja, criam-se instituições específicas para disciplinar corpos e espíritos específicos.

Manter a disciplina era importante e para isso requeria-se vigilância extrema. Foucault (2003) sugere que a forma de vigilância que existe nas sociedades modernas é o que se chama de panoptismo. O *Panopticon* de Bentham era um edifício anelar com uma torre ao centro. O anel se dividia em pequenas salas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada sala, havia um objeto produtivo específico de cada instituição (exemplo: um aluno, caso o edifício fosse uma instituição escolar). No topo da torre central havia um vigilante. O olhar deste atravessava todas as salas, sem que os sujeitos nelas pudessem vê-lo.

O *Panopticon* de Bentham, ou o que Foucault (2003) chama de panoptismo, é a estrutura de poder/vigilância que rege a modernidade e seu sistema disciplinar.

Porém, a modernidade sólida⁵ não era totalmente insolúvel. Segundo Charles (2004), toda essa euforia criada com a filosofia das Luzes e o cientificismo do século XIX não é mais coerente. O século XX presenciou inúmeras catástrofes as quais fizeram com que a razão perdesse toda sua dimensão positiva e passasse a ser vista como instrumento disciplinar, de dominação contábil e burocrática. Outro ponto que Charles (2004) comenta é referente ao tempo: nossas relações com o passado e com o futuro estão tão abaladas quanto a modernidade em si. A descrença no que passou e no porvir tornou o presente uma referência. Viver e aproveitar o agora, esta é a nova lei.

Tal comportamento rompeu definitivamente a modernidade sólida, enrijecida. Desfez suas tradições e a promessa de um futuro que nunca chegou. Apesar do rompimento, Lipovetsky (2004) afirma que, em relação ao tempo, nada é simples. A exaltação do presente não é sempre evidente e as críticas feitas a esta valoração vão além do essencial.

Romper com a modernidade rígida, então, passou a ser um exercício diário e mais individual do que social. Livrar-se da disciplina moderna não era mais tão difícil, bastava encará-la de forma efêmera. Uma dessas formas de “liberdade” eram as modas, que, como mostra Lipovetsky (1989, p. 67-68):

São antes de tudo o resultado de novas valorações sociais ligadas a uma nova posição e representação do indivíduo no que se refere ao conjunto coletivo. [...] A consciência de ser dos indivíduos de destino específico, a vontade de exprimir uma identidade única, a celebração cultural da identidade pessoal, longe de constituírem um epifenômeno, têm sido uma “força produtiva”, o próprio motor da mutabilidade da moda. Para que surgisse o voo de fantasias das frivolidades, foi necessária uma revolução na representação das pessoas e no sentimento de si, subvertendo as mentalidades e valores tradicionais; foi preciso que se colocassem em movimento a exaltação da unicidade dos seres e seu complemento, a promoção social dos signos da diferença social.

A valorização da moda (renovação das formas e inconstância das aparências) possibilitou a desqualificação do antigo e a afirmação do novo. Firmou-se o individual sobre o social-coletivo. Processos de identificação⁶ intensificaram-se nas mais diversas áreas: gosto, vestimenta, comportamento, estudo e também no processo de simbolização que afetava diretamente a produção de cada indivíduo até então moldado pela/modernidade. O efêmero produziu liberdade individual que se opôs fortemente às tradições e à seriedade pregada pela modernidade.

Começa-se a observar, então, um período de transição, surge uma nova sociedade que Lipovetsky (1990) chamou de sociedade pós-disciplinar. Essa sociedade pós-disciplinar

⁵ Entende-se este conceito de acordo com BAUMAN (1998; 2007). O autor trata a modernidade sólida como o controle do mundo pela razão, de forma técnica e ordenada racionalmente. O projeto da modernidade sólida pretendia criar um mundo melhor e mais igualitário pautado no Estado-nação e nas ciências.

⁶ Este conceito será trabalhado, ainda neste capítulo, na seção 2.4.

dribla e flexiona os conceitos modernos mesmo ainda englobando vários deles em suas formas originais. A sociedade pós-disciplinar, segundo Charles (2004), decide se reestruturar a partir da lógica da sedução, da renovação permanente, da diferenciação marginal e do efêmero. Essa nova reestruturação social faz emergir o mundo pós-moderno.

Quanto à pós-modernidade, vê-se que há uma ampliação da esfera de autonomia subjetiva, há uma multiplicidade de diferenças sociais-individuais, dissolvem-se as tradições extremistas, os princípios sociais reguladores, a unidade de opinião e de modo de vida (CHARLES, 2004). Não que toda a estrutura moderna tenha sumido, ela só se tornou menos impositora e mais comunicativa. Inicia-se a fase da personalização. Segundo Lipovetsky:

Assim opera o processo de personalização, nova maneira da sociedade organizar-se e orientar-se, nova maneira de gerar os comportamentos, não mais com a tirania dos detalhes, e sim com o mínimo de sujeição e o máximo de escolhas privadas possível, com o mínimo de coerção e o máximo de compreensão possível (LIPOVETSKY, 1990, p.II).

A pós-modernidade é um fenômeno paradoxal de dupla valorização, no qual, segundo Giddens (1990, 37-38):

[...] o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes.

O paradoxo pós-moderno se dá neste jogo de poder entre o tradicional social e o efêmero individual. Ambos coexistem de forma não harmônica visto que, a começar, suas ocupações no espaço e no tempo são diferentes. A individualidade possibilitou que valores como a responsabilidade e o controle se tornassem opcionais. Na medida em que as responsabilidades tradicionais coletivas (como comemorações religiosas, ajuda comunitária local e relações intensas entre família e indivíduos da mesma localidade) vão sendo abandonadas, as responsabilidades e controle individual aumentam exponencialmente (monitoramento do peso, da aparência, busca de informações para enriquecimento pessoal/profissional entre outras).

Charles (2004) diz que todo o ganho com autonomia e individualidade, gerado pela pós-modernidade, teve seu lado bom e ruim. O autor comenta que basta pensar na liberação de costumes que causou uma desestruturação no mundo relacional e familiar. Os vínculos entre os sujeitos pós-modernos são mais complicados que os da modernidade, pois, anteriormente, cada sujeito ocupava um lugar pré-determinado e já conhecido por ele; no mundo pós-moderno, estes limites foram quase extintos.

Como, então, exercer vigilância na pós-modernidade? Com a fase pós-disciplinar, instaurou-se um pós-panóptico. A vigilância pós-panóptica, ou mais conhecida como

sinóptica, de Thomas Mathiesen e retomada por Bauman (1999), é aquela onde todos os indivíduos vigiam a si mesmos e aos outros, como em um enxame de abelhas. Não se necessita mais de um vigilante pronto a realizar sua função, a individualização dos sujeitos fez com que estes mesmos vigiassem-se por conta própria.

Por fim, a pós-modernidade

[...] representa o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham à emancipação individual se esboroam e desaparecem, dando lugar a manifestação dos desejos subjetivos, da realização individual, do amor-próprio. As grandes estruturas socializantes perdem a autoridade, as grandes ideologias já não estão mais em expansão, os projetos históricos não mobilizam mais, o âmbito social não é mais que o prolongamento do privado – instala-se a era do vazio, mas “sem tragédia e sem apocalipse” (LIPOVETSKY, 1990, p. 16).

O trânsito da modernidade para a pós-modernidade trouxe mudanças significativas para as mais variadas esferas sociais, institucionais e subjetivas. A localidade também mudou de figura durante este trânsito. Noções de comunidade e de segurança foram abaladas e reconfiguradas para o novo momento social em emergência.

O sujeito pós-moderno não se encontra mais arraigado às suas condições sócio-histórico-culturais de nascença. O fluxo de informação e de subjetivação, trazido pela pós-modernidade, proporciona que este sujeito se globalize, se desterritorialize, de forma a ampliar sua autonomia e individualidade a níveis mundiais de busca e transformação de padrões e identificações. A localidade e a sua transição para a globalidade será abordada na seção seguinte.

2.2 Do local ao global

A pós-modernidade trouxe uma série de mudanças às sociedades e aos sujeitos que as constituem. Essas mudanças variam de intensidade e de localização, sendo umas mais atuantes nas estruturas sociais tais como a mobilidade e a desterritorialização e outras mais atuantes nos sujeitos em si, como as novas subjetivações e os novos comportamentos adotados por esses.

A modernidade, por sua vez, pautada em um regime disciplinar e rígido, como já foi discutida, também trazia em si um conjunto de lugares e sensações as quais acolhiam o sujeito, instituições como as comunidades (BAUMAN, 2003) e a família tradicional faziam a disciplina e a opressão serem diluídas e/ou quase esquecidas, pois tais instituições os apoiavam e dividiam com eles as responsabilidades e os pesos impostos pelo regime social vigente.

Vemos aqui, então, uma comparação entre a modernidade e a pós-modernidade. A primeira, apesar das críticas e controle, norteava o sujeito para um futuro feliz, situando-o no tempo e espaço que lhe cabia. Incumbências estas, muitas vezes questionadas e revoltantes, porém tão certas e emolduradas que envolviam o sujeito moderno de forma que se sentia confortável.

A sensação de pertencimento e localização exata não trazia crises de identidade ou preocupações à grande maioria, pois, não dependiam de seu eu (individual) para se imporem ao mundo, pertenciam a um local, a uma comunidade, pré-determinada socialmente, e era isso que eram e seriam até o fim.

A palavra “comunidade” não é somente uma palavra, é praticamente um universo de sensações que regia a modernidade como um todo. Ela sempre sugere coisas boas, pertencimento, aceitação. Estar em uma comunidade significa que você tem uma conduta aprovada, um caminho certo. A comunidade se opõe à sociedade, pois aquela o livra de todos os pesares e misérias desta. A culpa é sempre da sociedade e a comunidade é o que acolhe as vítimas deste “mundo selvagem”.

Como diz Bauman (2003, p. 7-8)

As companhias ou a sociedade podem ser más, mas não a *comunidade*. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa. [...] Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros. [...] Nunca somos estranhos entre nós.

Como podemos ver, comunidade sugere boa coisa. Porém alcançar a comunidade pode significar perder a liberdade. Lembramos, aqui, que toda esta estrutura comunitária, até então, está inserida na modernidade sólida, a qual é rígida e até mesmo opressora. A comunidade, para que se mantenha como é descrita acima por Bauman (2003), precisa ter seu próprio regime disciplinar (inclusivo/exclusivo). Por um lado, as comunidades trazem segurança e proteção, porém por outro, tolhem a liberdade do sujeito, assujeitando-o às suas normas tal como faz a sociedade moderna. O ser humano não pode viver sem segurança nem sem liberdade, mas também não pode tê-las ao mesmo tempo e na quantidade desejada (BAUMAN, 2003).

A comunidade local (moderna) sofreu bruscamente com os efeitos da pós-modernidade, bem como toda a estrutura social e o sujeito em si. Porém, a pós-modernidade serviu como pano de fundo para o surgimento de uma nova ordem mundial, que abalaria mais ainda as estruturas modernas e os sujeitos pós-modernos: a globalização.

A globalização é um fato: a desterritorialização do poder, os problemas (e soluções) para as questões de tempo e espaço, as crises de identidade, a individualidade, a valorização da mobilidade em detrimento da localidade são algumas das consequências visíveis deste processo e atingem a todos, embora de forma não uniforme, na sociedade pós-moderna.

Para Bauman alguns acham que

[...] “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; e 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 (BAUMAN, 1999, p.7).

A não uniformidade decorrente das consequências da globalização fez com que surgissem polos opostos entre si, como diz Bauman (1999), os globais e os locais. A localidade era algo indiscutível na modernidade, imposta por quem detinha o poder de impô-la. Porém, na pós-modernidade globalizada, o jogo é outro e se chama “mobilidade”.

A localidade, a comunidade e a segurança são conceitos de um mundo construído de objetos duráveis, sólidos. Na modernidade líquida, termo usado por Bauman (2007) para se referir à pós-modernidade globalizada, o conceito que prevalece é o de adaptação, o de mobilidade, ou seja, a capacidade que um sujeito tem de se transformar, de se mover rapidamente buscando a ação; estando pronto a assimilar experiências quando elas chegam. No jogo da vida líquida, as regras não param de mudar durante a disputa, e para que se continue nela, homens e mulheres pós-modernos têm de ser adaptáveis e móveis (BAUMAN, 1998).

Ainda Bauman complementa:

Como pode alguém viver a sua vida como peregrinação se os relicários e santuários são mudados de um lado para o outro, são profanados, tornados sacrossantos e depois novamente ímpios num período de tempo mais curto do que levaria a jornada para alcançá-los? Como pode alguém investir numa realização de vida inteira, se hoje os valores são obrigados a se desvalorizar e, amanhã, a se dilatar? Como pode alguém se preparar para a vocação da vida, se habilidades laboriosamente adquiridas se tornam dívidas um dia depois de se tornarem bens? Quando profissões e empregos desaparecem sem deixar notícias e as especialidades de ontem são os antolhos de hoje? E como se pode fixar e separar um lugar no mundo se todos os direitos adquiridos não o são senão até segunda ordem [...] (BAUMAN, 1998, p. 112).

Tais mudanças ocorreram de forma a desenvolver uma questão obsessiva em busca de segurança. Várias são as ansiedades alimentadas pela insegurança. A ideia de comunidade (esse “nós” que é a indicação de segurança mais primitiva) é que está sendo ameaçada. Os seres humanos estão se sentindo inseguros e amedrontados, procurando freneticamente por proteção e segurança. A insegurança é um sentimento de suspeita em

relação a outros seres humanos e suas intenções; a não confiabilidade na constância e no companheirismo presente no comportamento humano e ainda a inabilidade atual de tornar essas características duradouras, confiáveis e, portanto, seguras (BAUMAN, 2007).

Com os discursos de globalização, mobilidade e adaptabilidade em alta, poucos foram os conceitos modernos que se mantiveram intactos. Enquanto na modernidade, as comunidades locais indicavam e ditavam as regras de tempo e espaço, na pós-modernidade temos que os desterritorializados (globais) ditam e modificam os territorializados (locais) como bem entendem, de acordo com os seus tempos e espaços, impossíveis de serem entendidos por completo.

A mobilidade e a adaptabilidade que atingem o globo geraram um discurso de liberdade de escolha, na qual os sujeitos podem e devem se desterritorializar em busca de um algo além do que a sua localidade permite. A liberdade de escolha é o mais essencial dos fatores de estratificação e o que melhor possibilita a sobrevivência na pós-modernidade. A globalização tece seu discurso versando sobre esse tema: “liberdade e mobilidade”. Porém, ao invés de homogeneizar a condição humana, a globalização tende a polarizá-la. Quanto mais liberdade de escolha se tem mais alta é a posição alcançada na hierarquia social pós-moderna. A elite, provida de liberdade de escolha, opta pelo isolamento e paga por ele de boa vontade. O resto da população se vê afastada cultural, psicológica e politicamente. Comenta-se, então, que:

Surge uma nova assimetria entre a natureza extraterritorial do poder e a contínua territorialidade da “vida como um todo” – assimetria que o poder agora desarraigado, capaz de se mudar de repente e sem aviso, é livre para explorar e abandonar às consequências dessa exploração. Livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente. Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora ser contabilizados no cálculo da “eficácia” do investimento (BAUMAN, 1999, p. 16-17).

A globalização então, se mostra como algo que afetou o todo, as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro. A influência desta na questão das identificações dos sujeitos pós-modernos também é violenta. As questões atuais de identidade (crises, também) estão ligadas a fatores decorrentes da globalização como a insegurança, a individualidade, a velocidade na troca de informações, a flexibilidade, a corrosão do caráter e a falta de compromissos gerada frente às consequências dos atos realizados.

Bauman entende a globalização como um processo de longa transição, por isso é importante contextualizar as tendências e as manifestações da existência social nesse

período, a qual passa por um processo de adaptação às novas velocidades e a nova forma que o mundo toma frente à nova ordem.

Porém, Franco (2003, p. 39) ainda afirma: “Não poderemos compreender adequadamente o que é a globalização enquanto não nos desvencilharmos de visões mercadocêntricas e estadocêntricas. Porque a globalização é, fundamentalmente, um fenômeno da (uma mudança global na) sociedade”. Tal mudança global, apontada pelo autor, desencadeou uma série de efeitos os quais já não mais poderiam ser mantidos pelo velho regime moderno do Estado-nação e lançam-se, então, como desafios à pós-modernidade.

Um destes efeitos desencadeados pela globalização é a exacerbação de fundamentalismos, principalmente os de caráter laico, como mostra Franco (2003, p. 43-44):

A exacerbação de fundamentalismos [...] laicos, como o fundamentalismo de mercado (com a ampla intoxicação pelo neoliberalismo dos *policymakers* e decisores de vários países do mundo, disseminando visões ideológicas, pretensamente científicas, segundo as quais o ser humano seria naturalmente ou intrinsecamente competitivo e desenhando políticas públicas que não levam em conta o papel da cooperação) e o fundamentalismo de Estado (com o amplo recrudescimento do estatismo, a partir, inclusive, de uma reação contra-liberal ao processo de globalização por parte de tendências políticas de direita e de esquerda, disseminando uma cultura adversarial e visões pervertidas segundo as quais não existem propriamente problemas, senão culpados, de vez que a sociedade humana é tomada como um campo inexoravelmente vincado pela relação amigo x inimigo, e fazendo política de oposição na base do “quanto pior para o país comandado pelo inimigo melhor para mim” ou, quando na situação, desenhando políticas públicas como políticas exclusivamente estatais que, igualmente, não levam em conta o papel da cooperação).

A postura fundamentalista atual, mesmo que disseminada mascaradamente pela globalização e por seu ideal libertário/igualitário, interfere no cotidiano dos sujeitos pós-modernos tanto quanto interferia o posicionamento fundamentalista esclarecido (em situações anteriores, mais ditatoriais, apoiadas nas estruturas sólidas da modernidade) no dia-a-dia do sujeito moderno. Ao observarmos o contexto globalizado tomado por um viés fundamentalista, problematizamos as questões propostas pelo mesmo quando se trata de assuntos como liberdade e independência; passamos a observar o momento atual não como um ideal de autonomia e dinâmica imanente, mas sim como uma visão totalmente oposta daquela proposta inicialmente (globalizadora e pós-moderna), vemos algo contra liberal, algo estatizado, extremamente controlado e, portanto, baseado em experiências humanas já vivenciadas anteriormente, as quais parecem se repetir, introduzindo, superficialmente, um regime de verdade que, ilusoriamente, mostra-se desprendido de solidez, fluido.

Tal contexto mercadológico e estatizado (FRANCO, 2003) inserido em um período entendido como líquido, fluido (BAUMAN, 1998; 2007), causa uma tensão entre as

identificações possíveis e necessárias a um sujeito pós-moderno que precisa transitar entre as diversas ordens discursivas. No caso desta pesquisa, as questões mercadológicas e estatizadas que influenciam na rotina educacional da escola *locus*, pressionam e angustiam os sujeitos que lá trabalham, dada a situação de tensão entre o que lhes é pedido/ordenado e o que realmente podem fazer dentro de suas possibilidades reais. Para exemplificar tal situação, podemos dizer que o mercado oferece metodologias de ensino que usam as NT como principal elemento, o novo estado globalizado/pós-moderno exige uma LE de comunicação global. A partir destes fundamentos sólidos, o sujeito-professor, liquefeito pela nova ordem mundial, deve trabalhar sua matéria-prima, o aluno, que também é líquido, baseando-se em algo extremamente sólido.

Dados os contextos e situações supracitados, trago, na próxima seção, uma breve descrição sobre os conceitos fundamentalistas e as comunidades que os adotam, mesmo em um mundo onde estes conceitos parecem extintos.

2.3 Pós-modernidade globalizada e conceitos fundamentalistas

Dadas às regras da nova ordem mundial, a pós-modernidade globalizada, por mais líquida e liberta que pareça, também impõe modelos de vivência e convivência os quais se imprimem nas sociedades atuais de forma fundamentalista e, algumas vezes, radical. Por mais mascarado e inexistente que pareça, há um conceito fundamental por de trás do mundo pós-moderno.

Fundamentalismos sempre existiram. Sejam eles de cunho pessoal, religioso, político, social ou pedagógico. Apesar disso, há uma enorme resistência em assumir-se fundamentalista. Fundamentalista é sempre o outro. Quando a questão “Você é fundamentalista?” é perguntada a nós, a resposta é sempre um “NÃO”. Porém, os conceitos fundamentalistas têm sua origem na palavra fundamento, logo nada pode ser formulado ou construído sem uma base bem fundamentada. Seguindo isso, somos todos fundamentalistas, pois sempre estamos nos construindo baseando-se em algum fundamento, no qual acreditamos e defendemos. Vale lembrar que o conceito de fundamentalismo é ocidental e fruto do que se convencionou chamar de Modernidade (GALLO; VEIGA-NETO, 2009).

Este tema está em alta na pós-modernidade, devido, principalmente, aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. Observa-se, por meio da mídia, a ênfase em fundamentalismos religiosos, questões políticas e outras ações terroristas e

fascistas. Esses movimentos geram problemas de tolerância, diferença e de diversidade cultural.

Ainda, Gallo e Veiga-Neto explicam a criação e o funcionamento de grupos fundamentalistas:

O fundamentalismo é atravessado por um forte apelo psicológico. O fundamentalista é aquele que frente à falta de certezas, à falta de chão que ela provoca, agarra-se a alguma certeza provisória de forma absoluta, assim como um naufrago agarra-se loucamente a uma tábua de salvação. Se a modernidade (sic)⁷, com sua aceleração e suas transformações profundas, produz uma quebra de certezas, ela produz também o fundamentalismo, como reação a esse estado (GALLO; VEIGA-NETO, 2009, p. 11).

Logo, entende-se por fundamentalismo, uma tentativa de proporcionar segurança aos indivíduos inseguros e desenraizados, invocando suas estruturas abaladas, insistindo em seus ideais descartados; é insistir em uma fé que era tomada como descrença, uma espécie de fuga de um modelo considerado insatisfatório para um grupo de pessoas.

A pós-modernidade é muito bem ilustrada pelo conceito de multiculturalismo, como é mostrado em Bauman (2003), “a ideologia do fim da ideologia”. Ainda o mesmo autor diz que essa é a resposta mais usada pelas elites atuais e formadoras de opinião para as incertezas do mundo sobre quais valores devem ser cultivados e legitimados e quais direções devem ser seguidas pela sociedade contemporânea.

Lembramos que a globalização acompanha o conceito de multiculturalismo. Logo, podem-se relacionar quatro temas, pós-modernidade, globalização, comunidade e fundamentalismo. As perturbações causadas pela pós-modernidade e pela globalização aumentam as sensações de insegurança e medo, logo os sujeitos, descrentes e inseguros, procuram abrigo em comunidades (mesmo que provisórias e desterritorializadas), essas fundamentadas em algo que supra a carência de seus membros e reforce seus laços em seus ideais antes considerados fracassados. Portanto, os movimentos fundamentalistas, sejam pequenos ou grandes, são frutos da própria situação socioeconômica, política e cultural atual.

Retomando, mais uma vez Bauman (2003), nunca somos estranhos entre nós. É partindo desse pressuposto que as comunidades fundamentalistas contemporâneas se sustentam, pois direcionam e asseguram um mundo cabível a mente de seus membros, um mundo já preestabelecido, sem caminhos alternativos, onde a felicidade está ao alcance e de forma simples e rápida (como prega a pós-modernidade e a globalização em si), basta seguir as regras. Estes mundos estão mergulhados na realidade líquida apresentada pela sociedade atual, criando, na maioria das vezes, conflitos entre identificações.

⁷ O que o autor deste excerto entende, teoricamente, por modernidade é entendido neste trabalho como pós-modernidade. Os conceitos são equivalentes, variando apenas em nomenclatura.

2.4 Pós-modernidade globalizada e Identificações

A globalização, o processo de desterritorialização, entre outros fatores do mundo pós-moderno, têm sido causa de uma mudança radical nas questões identificação social.

Benedetto Vecchi, parafraseando Bauman sobre a identidade, diz que

Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída. Seu convite, portanto, é a exercitar um pouco de sabedoria, mas isso será inevitavelmente rompido por convidados inesperados, isto é, as estratégias de adaptação à “modernidade líquida” que vemos em ação nas sociedades capitalistas tardias (BAUMAN, 2005, p. 12).

A questão das identidades líquidas/inacabadas é, então, tema para um debate necessário onde não há como moldar uma identidade sólida/fechada, mas há sim a possibilidade de compreender como os sujeitos pós-modernos se constituem a partir de identificações, mesmo que temporárias, formando assim um sujeito nunca acabado, incompleto, mutante e móvel.

Hall (2005) ainda complementa o pensamento de Bauman (2005) sobre a assim chamada “crise de identidade” que “é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2005, p. 7).

Hall comenta que:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2005, p. 9).

Em busca de uma descrição mais completa do sujeito pós-moderno e suas identificações, Hall distingue três tipos de sujeitos distintos entre si. Primeiro, o sujeito do Iluminismo, individualista, totalmente centrado e racional. O sujeito do “Penso, logo existo”. A complexidade do mundo moderno e o estudo das relações entre o eu real e a cultura exterior trouxeram à tona uma segunda concepção de sujeito, o sociológico. Este é fruto de sua interação com a sociedade que o cerca.

A passagem da modernidade para a pós-modernidade fez com que a estrutura da identidade como algo único e estável começasse a se fragmentar. A essa fragmentação soma-se a problemática dos processos de identificação atuais que são mais provisórios e variáveis. Essa constituição fictícia de uma única identidade por identificações transformadas continuamente em conjunto com o ambiente é que dá início ao conceito de sujeito pós-moderno (atual), no qual a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é mera fantasia. A estrutura da identidade pós-moderna permanece aberta possibilitando a criação de novas identificações e, conseqüentemente, a produção de novos sujeitos (HALL, 2005).

O deslocamento dos sujeitos frente à pós-modernidade se deu por meio de uma série de rupturas nos discursos modernos. Hall (2005) cita cinco grandes avanços nas ciências humanas durante a pós-modernidade que contribuíram para o descentramento final do sujeito do Iluminismo.

A primeira descentração importante foi a releitura dos escritos de Marx na metade do século XX, onde Louis Althusser nega as proposições-chave desta teoria, ou seja, não há uma essência universal de homem e ela não é atribuída a cada um na sua individualidade (HALL, 2005). Althusser (1966) acredita que há uma noção abstrata de homem no centro de sua teoria social.

Outra importante descentração levantada por Hall (2005) é a descoberta do inconsciente por Freud. Esta teoria afirma que as identificações são moldadas com base no psiquismo e no simbolismo do inconsciente do sujeito, o qual funciona de uma forma completamente diferente da Razão Iluminista.

Uma terceira descentração levantada é o trabalho com a linguística estrutural, desenvolvido por Ferdinand Saussure (HALL, 2005). Estudos que argumentavam que os sujeitos não podem ser autores das afirmações que fazem e dos sentidos que expressam, pois eles precisam dominar a língua que preexiste a eles. A língua é um sistema social e não individual.

A quarta descentração observada por Hall (2005) é a genealogia do sujeito moderno. Estudo este desenvolvido por Michel Foucault que destaca um novo tipo de poder, o poder disciplinar e toda sua arquitetura de dominação e vigilância.

A quinta e última delas levantadas por Hall (2005) é a aparição dos “novos movimentos sociais” como o feminismo, o movimento estudantil, a luta pelos direitos civis entre outros. Os movimentos apelavam para a identidade social de seus sustentadores, ou seja, valorizavam uma política de identidades, uma diferente da outra em sua individualidade.

Hall (2005) traz que essas cinco mudanças teórico-sociais descentraram de vez o sujeito cartesiano, iluminista, visto como tendo uma identidade fixa e estável, resultando em

identificações provisórias, inacabadas, contraditórias, características de um sujeito pós-moderno.

Dado o contexto das descentralizações analisadas por Hall (2005), temos que a identidade é algo formado ao longo do tempo, algo que perpassa o inconsciente e não algo inato; por isso ela permanece sempre incompleta, em processo, em formação. Portanto, não há como falar de identidade como um conceito, um algo acabado, como Hall (2005, p. 39) sugere: “deveríamos falar de identificações, e vê-la como um processo em andamento [...] uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Por este motivo, assumimos, para este trabalho, o termo “identificação” e baseamo-nos nos conceitos teóricos trazidos por Hall (2005, p. 39) para definir tal termo.

Bauman (2005) ainda diz que a realidade a nossa volta está fragmentada em episódios individuais, mal coordenados e fragilmente conectados. As identificações, nessa realidade, flutuam no ar, diz ele, algumas delas de nossas próprias escolhas, porém outras lançadas a nossa volta. Deve-se defender as identificações que nós mesmos escolhemos em detrimento daquelas que nos são impostas, pois assim pode-se constituir-se de maneira mais subjetiva e menos indutiva. Ainda comenta que a identificação é uma convenção socialmente necessária.

A fragmentação e a fragilidade das identificações pós-modernas remetem à questão da segurança comentada anteriormente, esta está totalmente ligada às questões das crises de identidades atuais, pois o pertencimento a comunidades, ou melhor, os grupos “que os indivíduos destituídos pelas estruturas de referência ortodoxas tentam encontrar ou estabelecer hoje em dia tendem a ser [...] frágeis, [...] em que é fácil entrar e ser abandonados” (BAUMAN, 2005, p. 31). Esses agrupamentos não podem dar substância/segurança à uma identidade pessoal, o que, muitas vezes, é a única razão pela qual são procurados.

Ainda sobre esse assunto Bauman comenta:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

A crise de pertencimento e identidade é característica da vida em episódios de um indivíduo, sua fragilidade e fragmentação são fatores que desestruturam qualquer ser humano, como já foi observado por Bauman (2005) e Hall (2005) e discutido aqui anteriormente. Porém, em Birman (2005), pode-se dizer que é possível encontrar algumas soluções para o mal-estar causado pela pós-modernidade.

O autor explicita, em sua obra, a importância do sonho e do desejo como força motora para os sujeitos atuais; força que os pode mover e recriar a esperança de existir e pertencer ao mundo de alguma forma.

Birman (2005, p. 2) diz que “o sonho não é simplesmente um devaneio, um faz de conta, mas algo que remete o sujeito para a ordem do real [...], o sonho é uma realização de desejo do sonhador, que se inscreve na realidade psíquica, mesmo que não aconteça literalmente na realidade material”. Ele ainda vai além: completa dizendo que a função do desejar é a de proteger o sujeito da iminência de morte, e que esta propriedade, nos dias de hoje, está manca e em frangalhos.

O mundo pós-moderno se encontra cheio de possibilidades e caminhos a serem seguidos. Somadas a esses, estão as “regras de convivência” da atualidade, as novas velocidades da vida, a momentaneidade e a descartabilidade, tudo engendrado no real. Contudo, ao simples alcance do corpo, torna-se obscuro, difícil e irreal sonhar. A falta de capacidade de simbolização, a falta do sonhar, faz com que os sujeitos não sejam mais capazes de planejar, antecipar ou até se resguardar no presente, focando outro futuro, diferente da atualidade, mais seguro. A pós-modernidade assujeita corpos e bloqueia mentes, sendo o corpo o ponto de descarga das confusões e frustrações da mente.

O resultado desse processo é explicado por Birman (2005, p. 6) na seguinte passagem:

O que está em jogo aqui é o excesso intensivo a que estamos hoje expostos, pela precariedade dos processos de simbolização, que nos impede efetivamente de antecipar os perigos que o mundo nos oferece sob a forma de angústia-sinal e nos lança para a realização de descarga dessas intensidades no registro somático. A resultante disso são as perturbações psicossomáticas.

2.5 Novos espaços e novas velocidades

Com todas as mudanças já discutidas até então (pós-modernidade, globalização, crises de identidades, entre outras), podemos nos perguntar em que medida essas transformações modificam a física natural do mundo: o tempo e o espaço?

2.5.1 Os espaços pós-modernos

Antigamente, para que se pudesse ter o controle, coletar impostos, recrutar soldados, precisava-se tornar a realidade espacial perceptível, ao menos aos olhos dos líderes. Não é a toa que a batalha espacial foi algo decisivo desde então até a modernidade, necessitava-se de uma reorganização do espaço para que ele fosse mais bem comandado (BAUMAN, 1999).

Bauman (1999, p. 38) ainda complementa:

A estrutura espacial que surgiria no final dessa guerra pelo espaço deveria ser perfeitamente legível para o poder estatal e seus agentes, ao mesmo tempo que absolutamente imune ao processamento semântico por seus usuários e vítimas – resistente a todas as iniciativas interpretativas de “base popular” que podiam ainda saturar fragmentos do espaço com significados desconhecidos e ilegíveis para os poderes constituídos e assim tornar esses fragmentos invulneráveis ao controle de cima.

Como podemos ver a transparência e o entendimento do espaço são considerados como característica diferencial nos tempos modernos, de ordem racional, apesar do controle espacial não ter sido pensado somente na modernidade. Porém, foi durante esta que a legibilidade e a transparência do espaço viraram uma tarefa sistemática, pois este oferecia uma quantidade de certeza e autoconfiança sem a qual a vida cotidiana era impensável. Bauman (1999) salienta que modernização, entre outras coisas, significava tornar o mundo habitável, receptivo a administração estatal e comunitária.

Com a transição para a pós-modernidade o espaço sofreu transformações significativas. A necessidade de adaptação, a desterritorialização trazida pela globalização e o principal fator de estratificação pós-moderno, a liberdade de movimento e escolha desorganizaram o espaço como a modernidade conhecia. Os objetos das ciências geográficas como os fatores geográficos, as fronteiras naturais e artificiais dos territórios, as identidades das populações e comunidades, assim como as noções de “dentro” e “fora” foram considerados meros derivados conceituais limitantes, até então a liberdade de movimento (BAUMAN, 1999).

Outra marca forte da modernidade foi o desenvolvimento desenfreado de meios de transportes, cada vez mais rápidos, o que resultou em um progresso imenso das relações entre localidades, fazendo com que “perto” e “longe” mudassem de sentido. Como diz Bauman (1999) a distância é um produto social e sua extensão varia de acordo com a velocidade e com o custo para que seja vencida.

Junto ao desenvolvimento dos transportes, a modernidade presenciou o emergir das NT, as quais facilitaram mais ainda os processos de mobilidade (comunicação e transporte). O computador e a internet deixaram palavras como “aqui” e “lá” sem sentido algum, pois agora tudo estava interconectado, física ou virtualmente. Com comunicação barata e o

tempo reduzido de transmissão desta o espaço e seus delimitadores deixaram de importar para aqueles que possuem as NT.

Os fatores de mobilidade então começaram a se expandir e se diversificar. Dentre todos estes, um que chama mais a atenção é a possibilidade de comunicação que não envolve corpos físicos ou só os utiliza marginalmente. Como se vê em Bauman (1999, p. 21-22)

A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos dos seus portadores e objetos permitiu por sua vez a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava. Afinal, o aparecimento da rede mundial de computadores pôs fim – no que diz respeito à informação – à própria noção de “viagem” [...] tornando a informação instantaneamente disponível em todo o planeta, tanto na teoria como na prática.

Vê-se, então, que sobre o espaço sólido, planejado, territorial, impôs-se um espaço cibernético com a internet, este desprovido de dimensões espaciais, porém inserido numa temporalidade ímpar, instantânea.

Bauman (1999, p. 24) complementa

O espaço tornou-se “processado/centrado/organizado/normalizado” e, acima de tudo, emancipado das restrições naturais do corpo humano. [...] O espaço projetado por essa técnica é radicalmente diferente: planejado, não doado por Deus; artificial, não natural; mediado pelo *hardware*, não imediato ao *wetware*; racionalizado, não comunitário; nacional, não local.

Então, agora a informação flui livre dos corpos humanos, independente de seus portadores, não é mais necessário espaço físico para que se tenham relações humanas ou que as signifiquem de alguma forma. Há todo um discurso sobre a “nova liberdade” corporificada no “ciberespaço” (BAUMAN, 1999).

2.5.2 Questões de tempo e velocidade na pós-modernidade globalizada

Tempo é dinheiro. Marx já havia mostrado isto em suas análises: na economia moderna quanto mais se produz no menor tempo possível, maior é o lucro. Este é o princípio básico do capitalismo moderno. De um mundo centrado na organização do tempo/trabalho, passamos para um mundo onde o tempo é a principal preocupação social. Como Lipovetsky (2004) observa, reduz-se o tempo social e criam-se temporalidades

heterogêneas (tempo livre, consumo, férias, saúde, educação, trabalho, aposentadoria) onde existem tensões jamais vistas antes.

Há vários problemas relacionados à organização do tempo social, as novas exigências da nova ordem social-mundial requerem flexibilidade, disponibilidade e rapidez. Além destas há uma necessidade de se organizar o tempo social individual de cada sujeito ajustado às suas necessidades. Lipovetsky (2004, p. 75) discute que:

A obsessão moderna com o tempo não mais se concretiza apenas na esfera do trabalho que está submetida aos critérios de produtividade – ela se apossou de todos os aspectos da vida. A sociedade hipermoderna se apresenta como a sociedade em que o tempo é casa vez mais vivido como preocupação maior; a sociedade em que se exerce e se generaliza uma pressão temporal crescente. Essas contradições temporais repercutem no cotidiano e não se explicam exclusivamente pelo princípio de economia e rentabilidade transposto da produção para as outras esferas da vida social. [...] Não há apenas a aceleração dos ritmos de vida; há também uma conflitualização objetiva da relação com o tempo.

Como se vê, o tempo faz parte de uma lista de necessidades vitais para os sujeitos pós-modernos. Com o processamento dos novos espaços trazidos pela globalização e a virtualização, o tempo de trânsito de informações está cada vez mais rápido e as exigências para que se obtenha sucesso em captar a maior quantidade de informações possíveis no menor tempo possível estão cada vez mais rígidas. A constituição do sujeito frente a essa nova temporalidade tem de ser provisória, móvel e flexível para que possa se adaptar aos diferentes tempos-espacos nos quais os sujeitos são obrigados a transitar. O trânsito dos sujeitos por tempos e espacos desconhecidos faz com que estes se identifiquem de forma distinta em cada passagem, moldando assim, infinitas identificações ao longo da vida, ou até mesmo ao longo de um dia de suas vidas.

Porém, enquanto uns nunca dispõem de tempo suficiente, outros (desempregados, jovens de rua) o têm de sobra. Logo temos uma polarização. De um lado, pessoas hiperativas, desfrutando do novo espaco-temporalidade que lhe é imposto de forma intensa; do outro um sujeito esmagado pela ociosidade que nunca é vista com bons olhos em tempos atuais. Lipovetsky (2004, p. 78) comenta sobre este fato:

Sobre essa dualização das maneiras de viver o tempo, há pouca dúvida: assiste-se mesmo à intensificação de novas formas de desigualdade social em face dele. Entretanto, não se deve deixar que estas ocultem a dinâmica global que, para além das classes ou dos grupos específicos, transformou profundamente a relação dos indivíduos no tempo social.

Bauman (1999, p. 25) troca em miúdos: “em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la”.

Por fim, os novos espacos, tempos e velocidades permeiam o mundo pós-moderno e suas consequências dividem/polarizam setores da sociedade. A localidade no novo mundo de alta velocidade não é a mesma que a localidade comunitária da modernidade; hoje, a

localidade não tem muito a ver com a comunidade local, ser local é ser territorializado (BAUMAN, 1999). Já os globais, extraterritorializados, escolhem o isolamento e pagam por esse de boa vontade. Não se misturam com o local e fazem deste o seu lugar de despejo de culturas e políticas já descartadas (BAUMAN, 1999).

Tanto a polarização social como as novas condições de vivência social são os elementos constituintes e fornecedores de modelos de identificação para os sujeitos pós-modernos.

No capítulo a seguir, serão discutidas as NT e sua participação no processo de virtualização, bem como as influências destes nos processos de identificações dos sujeitos pós-modernos.

3 NOVAS TECNOLOGIAS E VIRTUALIZAÇÃO

“Colocam a internet e as máquinas em geral num pedestal que não lhes é apropriado, assim como também não parece apropriado o lamento, vão e impotente, que desejasse um impossível retorno ao passado, anulando o inevitável; afinal, as chamadas novas tecnologias constituem uma escritura, a escritura dos nossos tempos, dos tempos pós-modernos ou mesmo hipermodernos e, como toda escritura, esta também é, a um só tempo, remédio e veneno, benefício e prejuízo para humanidade” (CORACINI, 2006, p. 138).

No presente capítulo são discutidos os papéis desempenhados pelas NT e o processo de virtualização que se expandiu devido a sua inserção na realidade pós-moderna globalizada. Estuda-se também como os sujeitos que vivem nesse ambiente virtual, dominado pelas NT, se situam frente a elas. É dada ênfase nos efeitos causados, principalmente, aos sujeitos inseridos na educação e ao ambiente educacional como um todo, construindo “novas” identificações.

3.1 Novas Tecnologias – conceitos e aplicações

Quando falamos em NT, muitos são os conceitos que nos sobressaem à mente. Porém, para um estudo mais dirigido e focado, como é o caso deste trabalho, devemos tomar por base uma definição mais precisa do que são as NT e de como pretendemos olhar para estas. Segundo Mascia (2009, p. 217), entendem-se “por Novas Tecnologias toda e qualquer tecnologia de Inteligência Artificial que visa a uma comunicação mais rápida entre os sujeitos em nosso mundo contemporâneo”, alguns exemplos dessas são: o rádio, a TV, o DVD, o telefone, o celular, o computador, a Internet entre outros.

As NT têm desempenhado um papel cada vez maior nas diversas esferas da sociedade pós-moderna globalizada. Esta influência tem sido estudada pelas mais diversas áreas das ciências, sejam humanas, exatas ou biológicas. Porém, não há um consenso entre os estudos realizados sobre este objeto. Há aqueles que defendem a utilização das

NT e pregam que estas são a mola propulsora para o progresso social e econômico e, por outro lado, há aqueles que veem as NT como responsáveis pela destruição dos padrões sociais considerados éticos e morais.

Como já foi comentado, o campo de estudos envolvendo NT é de grande amplitude. O foco desta discussão é entender a relação e os efeitos deste *boom* tecnológico na educação, principalmente no ensino de LE.

3.1.1 Novas Tecnologias e educação

As NT, a gosto ou a contragosto, nos tempos pós-modernos, funcionam em convergência com a educação como um todo. Apesar da educação e as NT operarem segundo lógicas distintas, como mostram Melo e Tosta (2008, p. 11) “a escola tem seus alicerces fundados na racionalidade iluminista, trabalhando de modo sequencial, ordenado e sistemático, enquanto a mídia se estruturou de forma mais ágil, [...] informal, veloz e dispersa”.

No campo educacional, a discussão sobre as NT toma formas extremistas e polarizadas, como mostra Macedo:

[...] de um lado, a resistência da maioria dos profissionais da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro, os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área. [...] Acreditamos que essa resistência representa um importante passo na dialetização do conceito fetichizado de tecnologia. Se, por um lado, a ideologia dominante parece querer nos fazer crer na ilusão iluminista, segundo a qual o progresso científico conduziria o homem à liberdade, por outro, o risco de regressão permanentemente posto [...] parece ser de alguma forma percebido por essa resistência (MACEDO, 2001, p. 39-40).

Quando se trata da esfera educacional, o discurso técnico-científico é fortemente aceito, quando imposto de forma institucionalizada, e, raramente, problematizado por sujeitos-professores e alunos que desconheçam tal esfera científica. Este tipo de discurso sempre aparece de forma legitimada pelas pesquisas que embasam a utilização das NT como algo obrigatório e necessário no ambiente escolar. Com o contexto social pós-moderno e o sujeito (fragmentado e constituído de múltiplas identificações) inserido neste, o desenvolvimento via NT ganha um valor de verdade, e, como consequência, passa por um processo de naturalização.

A naturalização das NT como base para um desempenho pedagógico satisfatório ganha status de necessidade e faz com que os sujeitos-professores sintam-se em situação

de conflito interior: de um lado, despertam desejo por dominá-las; de outro, há uma angústia frente ao seu desconhecimento e às dificuldades enfrentadas dia-a-dia que colocam em xeque sua posição de autoridade, seu poder legitimado, mesmo que pelo imaginário social (CORACINI, 2007).

Coracini (2007) ainda complementa que a ciência está pautada nos ideais iluministas da modernidade (centrando-se na razão e no ideal de sujeito homogêneo). Porém, sabe-se que, em contrapartida, o discurso da pós-modernidade traz um sujeito fragmentado, múltiplo, disperso e atravessado pelo inconsciente, inserido na globalização e no capitalismo consumista desenfreado. Isto contribui fortemente para que regimes de verdades sejam expandidos com base em interesses econômicos, o que faz das NT e essa ânsia/necessidade por possuí-las, uma alternativa para o progresso social para além da modernidade. “Não é a toa que a multimídia se coloca, hoje, como a solução para um ensino de língua(s) motivador e, por isso mesmo, eficaz” (CORACINI, 2007, p. 9).

Qual o interesse em inserir esse processo tecnológico no ambiente educacional? Segundo Ramal (2002), antes se buscava a eficiência, ou seja, produzir mais em menos tempo; hoje, busca-se eficácia – produzir aquilo que o mercado precisa, nas quantidades ideais. Logo, vê-se a mercantilização do conhecimento, o processo educacional como mero produtor de sujeitos pré-programados e uma extensão para o mercado. É o que mostra Macedo (2001, p.41):

A associação entre o currículo escolar e o mundo produtivo não é nova na história das idéias educacionais. No entanto, a partir da década de 1970, a presença cada vez maior da informática na vida social tem dado novo alento à teoria do capital humano: por um lado, a escola precisa preparar seus alunos para um mundo cada vez mais informatizado; por outro, o conceito de formação profissional tem sofrido profundas alterações. A tônica do discurso, tanto em um quanto em outro caso, é a prescrição curricular vinda de fora, funcionando a escola como instrumento de formação para o mundo produtivo. Trata-se da migração da racionalidade científico tecnológica para o espaço escolar, reduzindo-o à sua dimensão mercantil.

A mercantilização do ensino para satisfazer as necessidades produtivas e consumistas é algo que ocorre já há algum tempo. Porém, com a acessibilidade às NT, fez-se necessário inseri-las de forma que se mostrem necessárias ao mundo em suas bases. Inserir-las, então, na educação, seria uma ótima forma de naturalizar sua presença e de valorizar o seu consumo, como algo que estaria diretamente atrelado ao progresso e à modernização da vida humana. Pensando nisso, alguns pesquisadores e educadores desenvolveram técnicas e metodologias para que este fato se concretizasse, pensaram-se, então, como uma das formas de inserção de NT na educação, nas máquinas de ensinar.

3.2 As máquinas de ensinar: Ensino Assistido por Computador e Ensino de Línguas Assistido por Computador

Uma das formas de utilização das NT na educação tem sido por meio de programas de computador, usados como material didático dentro de salas de aula. Dessa forma, o computador funcionava como um recurso didático semelhante ao livro, e o programa era seu conteúdo. A ideia geral da utilização da tecnologia e do virtual era a de propor as máquinas de ensinar, um tipo de aprendizagem em ritmo próprio com respostas imediatas.

As máquinas ainda não eram e não são soberanas, mesmo nesse método de ensino. Na maioria dos casos em que se utilizam os *Computer-Assisted Instructions* (CAI), os alunos são acompanhados por orientadores educacionais que os guiam em suas tarefas no ambiente virtual. Porém ainda existe o ideal de uma tecnologia única para ensinar tudo a todos em um processo individualizado. Como é observado por Coracini (2006, p. 136)

[...] nenhuma máquina existe por si só nem age sozinha, sabemos que, escondidas, invisíveis, estão sempre a mão e a inteligência do homem a construí-la e instruí-la: as chamadas novas tecnologias constituem a extensão de nossos membros, limitados no tempo e no espaço, provocando em nós a sensação de que nos tornamos mais completos, inteiros, mais poderosos.

Os CAI se ramificaram e tornaram-se específicos por área, ou seja, existem programas para o ensino de cada conteúdo individualmente. No caso deste texto, cujo foco é o uso de NT para o ensino de LI, abordam-se mais profundamente os conceitos do *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), especificidade gerada a partir do CAI para o ensino de línguas assistido por computadores.

Tanto o CALL como as tecnologias associadas a ele são de caráter imersivo o que, teoricamente, deveria produzir os resultados esperados tanto para os alunos como para os professores. O CALL tem inúmeras aplicações, sendo que seria impossível destacá-las todas neste trabalho. Então opto por explicar a versão do CALL utilizada no campo de estudos deste trabalho em específico, uma escola de idiomas. A associação entre o CALL e as NT pode ser adaptada de diversos modos, dependendo da situação e dos objetivos que se pretendem utilizando tais ferramentas⁸.

O CALL é sucintamente definido por Lévy (1997, p. 1) como uma busca por aplicações de computadores no ensino-aprendizagem de línguas. O termo *Computer-Assisted Language Instruction* (CALI) foi utilizado antes de CALL, refletindo assim suas origens como uma sequência derivada do termo geral, CAI.

⁸ Explicitaremos melhor, nas Condições de Produção, como são aplicados o CAI e o CALL na escola, *locus* desta pesquisa.

Porém, a sigla CALL foi mais bem aceita entre professores de línguas, pois CALI era focado nas instruções (*Instructions*) o que fazia parecer que o professor era o centro das preocupações, sendo ele o “defasado e necessitado” de ferramentas. Focando mais no aprendizado (*Learning*) e passando as responsabilidades da defasagem e da necessidade para o aluno, o CALL prevaleceu sobre o CALI e, no início de 1980, já o substituíra por completo (DAVIES; HIGGINS, 1982, p. 3).

A atual filosofia do CALL é enormemente centrada no aluno e nos seus materiais de estudos, os quais possibilitam que os aprendizes trabalhem de forma autônoma. Cada material pode ser estruturado ou não, mas, normalmente, possui uma característica importante: aprendizado interativo e individualizado. O CALL é essencialmente uma ferramenta que ajuda professores e alunos a facilitar o processo de ensino-aprendizagem de línguas; ele pode ser usado para reforçar o que já foi aprendido em classe ou como uma ferramenta de recuperação para alunos que necessitam de um suporte adicional (DAVIES, 2011).

O design dos materiais para o CALL, normalmente, levam em consideração princípios pedagógicos e metodológicos, os quais podem ser derivados de várias filiações teóricas como o behaviorismo, cognitivismo, construtivismo e outras teorias de aquisição de linguagem (LEVY; HUBBARD, 2005).

O CALL, inserido no contexto social atual e alimentando ainda mais o uso de NT, gera uma virtualização das relações de ensino-aprendizagem bem como uma virtualização do conhecimento em si. Este processo é digno de uma análise e discussão, pois, pensando em questões temporais, não vimos, ainda, todas as consequências que podem vir para a educação e os sujeitos inseridos nela. Também não sabemos como isso pode refletir na sociedade em geral.

3.3 Virtualização: algumas consequências sociais e de identificação

O fenômeno da virtualização sempre existiu, porém, nas últimas décadas, com o aumento ao acesso às NT, mais especificamente dos computadores, a virtualidade passou a fazer parte do cotidiano dos sujeitos (LIMA, 2009).

A pós-modernidade, a globalização e as NT, em conjunto, transformaram o físico, o psíquico e o social de uma forma brusca e repentina. As distorções causadas por estas vão desde os novos conceitos sociais até as mudanças de noção de espaço e tempo. Uma

destas novas concepções foi o processo desenfreado de virtualização que se desencadeou frente à desterritorialização trazida pela pós-modernidade globalizada e a inserção dos sujeitos no mundo cibernético, trazida via NT.

A palavra virtual, etimologicamente, vem do latim medieval *virtualis*, que é derivado da palavra *virtus*, que significa força, potência (LÉVY, 1996). No cotidiano, esta palavra, normalmente é usada para significar ausência de realidade, ausência de algo existente na forma material, algo tangível. Lévy (1996) explica que este entendimento parte do pressuposto de que real é aquilo que “eu tenho”, enquanto o virtual é algo que “eu terei”.

Segundo Lévy (1996, p. 11),

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo ainda as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização.

Porém, não se deve temer um processo de desrealização, um apocalipse cultural, pois a virtualização nada tem de oposto ao real, como explica Lévy (1996, p. 17-18):

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma solução), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular. [...] A atualização ia de um problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. Ela transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral, sobre a qual passa a ser colocada a ênfase ontológica. Com isso, a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. [...] A virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade.

Lévy (1996) ainda fala das possibilidades de criações existentes no processo de virtualização, como as comunidades e as empresas virtuais. O autor fala que cada forma de vida pode inventar seu mundo e, com esse, criam-se os próprios espaços e tempos, gerando uma pluralidade e uma heterogeneidade produtiva. Ele, ainda vai além, dizendo que os operadores desterritorializados são os que estruturam a realidade social com mais força.

Cita-se ainda que a multiplicação dos meios de comunicação e a sua fácil aquisição não interferem em nada com a mobilidade física, mas sim diminuem fronteiras e ultrapassam os limites claros do real, criando, assim, um sentimento de pertencimento, de “acolhimento da alteridade”, que pode ou não gerar alienação (LÉVY, 1996).

É claro, no discurso do autor, a presença de vários pontos visíveis no contexto globalizado da pós-modernidade: desterritorialização, individualização, falta de comprometimento, novas velocidades, NT, polarização e exclusão.

A discussão desses pontos é importante: tem-se, primeiramente, a questão da desterritorialização e das vivências virtuais. Estas implicam num pertencimento imediato que se torna um tipo de alienação conforme o grupo desenvolve, esquecendo-se do real. A falta de comprometimento com a localidade/realidade é uma das consequências que não se pode controlar. Atualiza-se o local-real com base no que é interessante para a elite virtualizada (extraterritorializada). Justifica-se então a afirmação de Lévy (1996) que os maiores estruturadores da realidade social são os extraterritoriais. Óbvio, pois estes estão livres de qualquer outra atualização prejudicial que possa ocorrer advinda de seus atos, estão seguros em seus próprios mundos, ocupando um espaço individual não compartilhado e fazendo do seu tempo somente o que lhes convêm.

A heterogeneidade citada ainda por Lévy (1996) é reforçada pela globalização, onde o virtual triunfa em realizar um movimento de “mobilidade espacial” não real em detrimento do movimento espacial na realidade, unificando comunidades de identificações temporárias compostas de sujeitos de todo o mundo, polarizados entre si. Situação que faz com que o vizinho real se torne o mais estranho dos seres por não ter identificações compartilhadas, enquanto o sujeito mais desconhecido, fisicamente, pode ser o melhor amigo e confidente.

Outro ponto discutível é o acesso dos sujeitos a esses meios tecnológicos. Como se fala em globalização pensa-se em qualquer tipo de sujeito e/ou subjetividade existente. Sabe-se, porém, que nem todos têm conhecimento, escolar ou de mundo, sobre esses meios de comunicação pós-modernos. As condições reais dos seres humanos, (apesar do) no mundo globalizado são polarizadas e infinitamente diferentes, o que leva a acreditar que o discurso sobre as NT e a virtualização da vida como um todo é elitista.

Porém, ao invés de problematizar este fato, o mundo globalizado pós-moderno, movido mercadologicamente, adere a ideais mais simplistas e positivistas, os quais sugerem que os sujeitos contemporâneos são os que devem se identificar melhor com o contexto atual, reciclando-se, assujeitando-se a uma aprendizagem contínua, independente de sua situação cultural, social ou ainda econômica. Tais ideais remetem a uma discussão abordada por Lévy (1996), na qual se propõe uma ecologia humana:

Assim como a ecologia opôs a reciclagem e as tecnologias adaptadas ao desperdício e à poluição, a ecologia humana deverá opor a aprendizagem permanente e a valorização das competências à desqualificação e ao acúmulo de detritos humanos (aqueles que chamamos de excluídos) (LÉVY, 1996, p. 24).

A ecologia humana, proposta pelo autor, é algo que está em vigor já há algum tempo. Os sujeitos pós-modernos procuram se profissionalizar da melhor maneira que

podem e da forma mais imediatista disponível, tentando, assim, atender as expectativas de um mercado em constante mudança; muitas vezes, para tal, constituem-se de identificações que não lhes são cabíveis, causando, a eles mesmos, problemas em diversas esferas de sua vida (econômica, principalmente, social, familiar, entre outras). Não só o aprimoramento dos conhecimentos associados às NT está sendo valorizado, mas também outros tipos de conhecimentos que favoreçam o mercado no contexto globalizado. Todos estes processos atingem e transformam o mundo ao redor, bem como os sujeitos que o habitam. Quais seriam, então, as consequências deste processo de ecologia humana para com a constituição de identificações e a vida pós-moderna dos sujeitos contemporâneos?

3.3.1 Constituição de humanidade via virtualidade

A virtualização contemporânea é um movimento muito mais focado na direção da virtualização da vida humana. Segundo Lévy (1996), foram três os processos de virtualização que fizeram emergir a espécie humana: a linguagem, as técnicas (ações) e a complexificação das instituições e das relações.

O tempo humano não é algo exato, algo “real”, mas é um conceito de direcionamento e composição abertos. Com um tempo, assim concebido, agir e pensar não são simplesmente escolhas pré-determinadas, são construções que são constantemente (re)configuradas procurando objetivos, soluções; os seres humanos reinterpretem a atualidade passada para que possam atualizar o agora e reinventar o futuro, isso a cada momento que passa. “Em sua conexão viva, o passado herdado, o presente ativo e o futuro esperado, temido ou simplesmente imaginado, são de ordem psíquica, existenciais. O tempo em extensão completa não existe a não ser virtualmente” (LÉVY, 1996, p. 72).

Lévy (1996), quando discute sobre a virtualização constituinte da humanidade, divide seu estudo sobre este fenômeno em três partes, as quais serão abordadas a seguir: linguagens; técnicas e ações; e contratos.

A) Linguagens

A linguagem, em si, virtualiza um “tempo real” que aprisiona no agora tudo o que existe/existiu/existirá. Ao utilizar-se da linguagem, inaugura-se o tempo como um todo, instaura-se um passado, um presente e um futuro que serão panos de fundo para a utilização da mesma. É a partir da linguagem que a humanidade habita o espaço virtual, pois o tempo só se atualiza no presente imediato, parcialmente, todo resto de existência é

virtual e está presente somente no “não-real” (LÉVY, 1996). Assim que se fala, toda uma subjetividade é externalizada de maneira complexa. Elas podem viajar de local a local, de tempos em tempos e de sujeitos a sujeitos. Como está sendo discutido:

As linguagens humanas virtualizam o tempo real, as coisas materiais, os acontecimentos atuais e as situações em curso. Da desintegração do presente absoluto surgem, como as duas faces da mesma criação, o tempo e o fora-do-tempo, o anverso e o reverso da existência. Acrescentando ao mundo uma dimensão nova, o eterno, o divino, o ideal têm uma história. Eles crescem com a complexidade das linguagens. Questões, problemas, hipóteses abrem buracos no aqui e agora, desembocando, do outro lado do espelho, entre o tempo e a eternidade, na existência virtual (LÉVY, 1996, p. 73).

A linguagem, então, se constitui, em sua maioria, de virtual, sendo que só pode ser material quando é externalizada. As questões de virtualização da linguagem são de extrema importância, pois a atemporalidade da linguagem virtualizada é o que constitui o pensamento humano, bem como os discursos que o regem e, assim, possibilita/enriquece o imaginário, uma criação ilimitada, a qual é filtrada e reduzida para que possa se atualizar, engendrar-se, no real e modificá-lo.

Porém, não é só a linguagem que atua na modificação do real. Outras formas de atuação, tais como as técnicas e ações humanas, são tão importantes quanto à linguagem em si para modificá-lo.

B) Técnicas e ações

Analisar as técnicas e as ações de seres humanos parece algo simples quando se considera só a função material exercida por essas. Como já foi visto aqui, Lévy (1996) diz que a virtualização não é necessariamente uma desrealização. Pelo contrário, virtualização acarreta atualização o que, frequentemente, causa materialização. Esse processo é mais visível quando se discute a virtualização das ações e técnicas:

A técnica não virtualiza apenas os corpos e as ações, mas também as coisas. Antes que os seres humanos houvessem aprendido a entrecocar pedras de sílex acima de uma pequena acendalha, eles só conheciam o fogo presente ou ausente. Depois da invenção das técnicas de acendimento, o fogo pôde também ser virtual. Ele é virtual onde quer que haja fósforos. A presença e a ausência do fogo era um fato com o qual se era obrigado a contar, agora é uma eventualidade aberta. Uma coerção foi transformada em variável (LÉVY, 1996, p. 75-76).

Tomemos como exemplo um ser humano manuseando uma ferramenta. Têm-se, no ser humano, as propriedades físico-corpóreas e subjetivas. As funções desempenhadas por estas vão do subjetivo ao físico, gerando materialização, externalizando o subjetivo em um objeto físico, palpável. A ferramenta, pode-se dizer, é uma extensão do corpo, ou mais que isso, é a virtualização da técnica e da ação. Ao utilizar uma ferramenta para produzir uma

ação virtualiza-se uma técnica e atualiza-se a realidade com a materialização da ação. Como Lévy (1996, p. 75) exemplifica “a roda [...] evidentemente não é um prolongamento da perna, mas sim a virtualização do andar” e quando a usamos para andar estamos materializando a técnica via ação, modificando/atualizando, assim, a realidade.

C) Contratos

Com o contexto social atual temos visto uma complexidade maior nas relações humanas bem como nas relações sociais. Segundo Lévy (1996), há dispositivos sociais de virtualização de relações. Estes são pautados sobre as relações de força e poder, sobre as pulsões humanas, sobre os instintos e os desejos imediatos. Os rituais, as religiões, as leis, as normas e as instituições, em geral, são operadoras destes dispositivos. Ainda, segundo o autor:

Através da linguagem, a emoção virtualizada pela narrativa voa de boca em boca. Graças a técnica, a ação virtualizada pela ferramenta passa de mão em mão. Do mesmo modo, na esfera das relações sociais, pode-se organizar o movimento ou a desterritorialização de relacionamentos virtualizados. Um título de propriedade, ações de uma companhia ou um contrato de seguro se vendem e se transmitem. [...] Um processo contínuo de virtualização de relacionamentos forma aos poucos a complexidade das culturas humanas: religião, ética, direito, política, economia. A concórdia talvez não seja um estado natural, uma vez que, para os humanos, a construção social passa pela virtualização (LÉVY, 1996, p.77-78).

Estes dispositivos, bem como seus operadores, constroem convenções e contratos com os sujeitos que se dispõem a participar deles. Há pré-definições para tudo em um contrato, independente das vontades e desejos de seus participantes. Um contrato envolve cláusulas e detalhes escritos, visíveis e palpáveis, porém, ao mesmo tempo, no mesmo contrato, estão presentes milhões de outras cláusulas e detalhes, virtualmente (LÉVY, 1996).

Todos os três aspectos constituintes da humanidade levantados por Lévy (1996) e aqui discutidos também remetem à constituição dos pontos de identificações existentes para/dos sujeitos no contexto sócio-histórico-cultural atual. Porém, vale ressaltar, que não são somente as mudanças sociais que influenciam no processo de identificação de um indivíduo. As questões de virtualização e a constituição da humanidade por vias desta também modificam as formas de se processar as identificações dos sujeitos pós-moderno globalizado. Tal tema será tratado na subseção seguinte.

3.3.2 Virtualidade e identificação

A questão das identificações, já discutida neste trabalho frente às mudanças sociais ocorridas durante a transição da modernidade para a pós-modernidade, está relacionada ao caráter de mudanças que são impostas aos sujeitos que habitam certa sociedade em certo momento. Tem-se, então, que o sujeito previamente entendido como tendo uma identidade única, estável está se tornando fragmentado e composto de não só uma, mas várias identificações e, ainda, a maioria delas instantâneas e contraditórias (HALL, 2005). Virtualizar-se, então, de forma tão intensa como impõe a pós-modernidade globalizada também implica nas questões de identificações dos sujeitos pós-modernos.

O processo de virtualização, como vimos, não é algo que surgiu na pós-modernidade. O ser humano virtualiza e atualiza o mundo a sua volta desde os primórdios de sua existência. Porém com a pós-modernidade, a globalização e o *boom* das NT, a virtualização que se conhecia mudou de figura. Estamos marchando em direção à virtualização da humanidade como um todo. Como discutido na seção anterior, o ser humano pós-moderno virtualiza até mesmo suas relações de forma intensa e de forma que, muitas vezes, esse virtual não venha a se atualizar na materialidade real. Segundo Deleuze (1988, p. 200):

A atualização do virtual, ao contrário, sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação [...] Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam: as qualidades e as espécies não se assemelham às relações diferenciais que elas encarnam; as partes não se assemelham às singularidades que elas encarnam. A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação [...] É contraditório falar de "potencial" [...] como se este potencial se confundisse com uma possibilidade lógica. Atualizar-se, para um potencial ou um virtual, é sempre criar linhas divergentes que correspondam, sem semelhança, à multiplicidade virtual.

Como podemos notar, o atual se opõe ao virtual, como visto também em Lévy (1996), porém nem toda virtualidade é passível da atualização. O atual e o virtual se opõem em relações diferenciais, pois o real não pode assemelhar-se ao virtual de nenhuma forma. Atingir a realidade seria, talvez, a missão do virtual, porém, no contexto atual, este processo está se dando de forma cada vez mais precária ou impossibilitada de acontecer.

A não atualização/materialização constante do virtual leva os sujeitos a se constituírem de identificações virtuais. Segundo Lévy (1996), o virtual é um complexo problemático que escapa e distorce o real, enquanto o atual é a solução deste problema, pois torna material e estabiliza o virtual, transformando o problema em uma solução palpável. Deleuze (1988) ainda compara o atual e o virtual: O atual (possível) propõe-se a realização; é concebido como realidade, pois se espelha nessa e pode se atualizar. Já o virtual é múltiplo e puramente ideal, o que exclui toda a possibilidade de atualização, pois não há como atualizar algo não cabível ao real. Diante disso temos:

[...] o objeto virtual é um objeto parcial, não simplesmente porque lhe falte uma parte permanecida no real, mas em si mesmo e para si mesmo, pois ele se fende, se desdobra [...] o virtual não está submetido ao caráter global que afeta os objetos reais. Não só por sua origem, mas em sua própria natureza, ele é trapo, fragmento, despojo. Ele falta à sua própria identidade. A boa mãe e a má, ou o pai sério e o pai brincalhão, segundo a dualidade paterna, não são dois objetos parciais, mas o mesmo, na medida em que foi perdida sua identidade no duplo (DELEUZE, 1988, p. 102).

O virtual não é completo, é fragmentado, é um real esvaziado de materialidade. Logo, pensar na virtualização da vida humana seria pensar a humanidade fragmentada, como está, porém não na realidade material, mas sim em um vazio, desprovido de materialidade e, talvez, de possibilidade de interação para com o material, pois no duplo, a realidade perde sua identidade, assim como os sujeitos inseridos neste esquema. Lévy (1996, p. 79) complementa que

A virtualização, em geral, é uma guerra contra a fragilidade, a dor, o desgaste. Em busca da segurança e do controle, perseguimos o virtual porque nos leva para regiões ontológicas que os perigos ordinários não mais atingem. A arte questiona essa tendência e, portanto virtualiza a virtualização, porque busca num mesmo movimento uma saída do aqui e do agora e sua exaltação sensual. Retoma a própria tentativa de evasão em suas voltas e reviravoltas. Em seus jogos, contém e libera a energia afetiva que nos faz superar o caos. Numa última espiral, denunciando assim o motor da virtualização, problematiza o esforço incansável, às vezes fecundo e sempre fadado ao fracasso, que empreendemos para escapar à morte.

Pensar, então, a virtualidade, é extremamente necessário. Ao passo em que a virtualização humana pode “esvaziar” o mundo real de sentido, ela pode, ao mesmo tempo, “salvar” o ser humano da iminência de morte, do esvaziamento do sonhar (BIRMAN, 2005). Identificar-se na virtualidade pode ser um problema, porém aos olhos de quem? Em um mundo desterritorializado, globalizado, fragmentado e múltiplo, qual heterogeneidade pode ser considerada como inumana? A nós, basta-nos a análise do concreto, do palpável e de suas possíveis constituições e atualizações, pois não há como construir uma classificação do que é real, o que é virtual, o que é possível e o que é atual, pois novos conceitos de cada um destes surgem a cada distinção feita. O que se pode dizer é que os quatro operam juntos sob e sobre o concreto que se pode analisar. Como Lévy (1996, p. 142) mesmo diz: “Toda situação viva faz funcionar uma espécie de motor ontológico a quatro tempos e portanto jamais deve ser “guardada” em bloco num dos quatro compartimentos”.

A FIGURA 1 ilustra o esquema entendido por Lévy (1996) como o processo de virtualização e atualização.

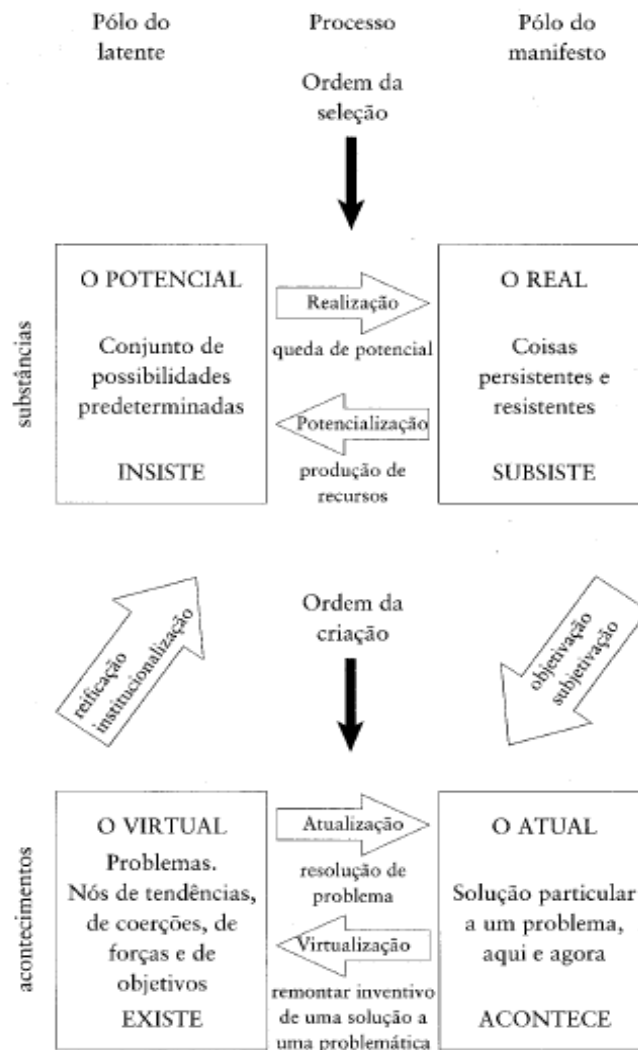


Figura 1: Processo de Virtualização e Atualização
Fonte: Lévy (1996, p. 145)

Para finalizar o capítulo trago uma citação de Lévy (1996, p. 150) onde o autor convida os sujeitos pós-modernos a participarem da nova filosofia, da política ainda inédita da virtualização humana, o que nos faz refletir sobre a condição real desta:

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, vocês que são enxertados no hiper corpo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hiper corpo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercortéx das nações, vocês que vivem capturados, esquarterados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual!

A citação, um tanto quanto positivista em relação às condições socioculturais e econômicas da grande parte da população no momento atual, é um convite ao mundo

virtualizado da pós-modernidade. Convite, este, o qual não pode ser destinado a todos os sujeitos presentes nesta. O discurso que Lévy (1996) tece nesta citação é elitista, como mostra Bauman (1999) quando se refere às elites desterritorializadas. Nem todos os sujeitos pós-modernos e, por coerção, globalizados, têm as condições propícias para esta virtualização.

Monetariamente, culturalmente e socialmente excluídos, os sujeitos marginais da sociedade pós-moderna apenas assistem ao espetáculo da desterritorialização, da virtualização em massa da elite. Presos a localidade/realidade e assujeitados às atualizações da elite, estes são meras marionetes, alicerces onde se “assenta” a esfera virtualizada.

Como foi visto neste capítulo, o virtual não é, por todo, mal. Porém, é preciso uma reflexão e uma discussão sobre como a virtualidade em massa, desenfreada, via NT, está incidindo sobre a população em geral. Vimos que a virtualização acompanha a constituição da humanidade desde sempre, porém sempre foi limítrofe a realidade. Com o *boom* tecnológico e as novas regras sociomundiais este limite pode ter sido abalado e, ao contrário do que expõe Lévy (1996), podemos sim estar passando por um período de desrealização, onde o virtual se impõe sobre o real como forma de fuga.

Sentir a realidade e a materialidade, bem como as consequências das atualizações nestas, é parte do processo de virtualização. Como Lévy (1996) nos mostra: o motor a quatro tempos não pode parar e nem deixar de funcionar a quatro tempos. O virtual é só um quarto de toda a possibilidade humana. Importante, sim; único, nunca. Reflitamos.

No próximo capítulo, trataremos da ferramenta de análise utilizada para este trabalho, a análise do discurso. Concepções de discurso, formações discursivas, objetos e sujeitos discursivos bem como o entendimento da pertinência destes a análise em si serão explorados e discutidos.

4 ANÁLISE DO DISCURSO

“Sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” (FOUCAULT, 1996, p. 9-10).

O presente capítulo trata da ferramenta de análise do corpus deste trabalho: a AD. Discute-se a importância que a linguagem desenvolveu durante o tempo e o foco científico que esta passou a ter a partir do “giro linguístico”⁹. Partindo deste ponto, cruzam-se diversos autores que discutem concepções e categorias do discurso bem como de sua análise. Há diversas linhas teóricas que analisam o discurso humano. Para este trabalho, optamos pela análise do discurso de linha francesa que tem como seu principal autor Michel Pêcheux. A análise do discurso de linha francesa trata-se de um nome usado por analistas brasileiros como Orlandi, Fernandes, Ferreira, Coracini, dentre outros. Desenvolveremos os principais conceitos desta linha teórica, em consonância com os pesquisadores supracitados, embora entendamos que existem outros pesquisadores franceses e analistas do discurso, como Dominique Maingueneau e Patrick Charaudeau, os quais não serão contemplados neste trabalho.

4.1 Análise do Discurso – concepções básicas

Há inúmeras maneiras de se empreender um estudo com foco na linguagem. Segundo Orlandi (2009), pode-se focar na língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais (Linguística), ou ainda, falando em normas, temos a Gramática Normativa. Mesmo assim, as tendências destas disciplinas variam no espaço-tempo, pois variam seus autores, seus leitores e suas condições de produção. Repensando o estudo da

⁹ Segundo Gracia (2004), o “giro linguístico” (ou “virada linguística”) é uma expressão que foi usada para designar mudanças em correntes teóricas e filosóficas nas ciências em geral, porém, mais especificamente nas ciências humanas e sociais. Essas mudanças estimularam os estudos relacionados à linguagem, bem como o papel desta nas disciplinas já citadas e nos fenômenos que estas costumam estudar.

linguagem, os estudiosos decidiram estudá-la de uma forma diferente, este novo foco de estudo é que deu origem à AD.

Tem-se a AD como uma disciplina cujo objeto de estudo é o discurso. Toda disciplina parte de pressupostos teóricos e edifica-se a partir de aspectos metodológicos, focalizando e estudando seu objeto. Nesta seção, procuramos trazer as teorias basilares da AD bem como focamos aquelas que são mais pertinentes às discussões empreendidas por este trabalho.

Na AD procura-se compreender a língua significando-se enquanto algo simbólico, parte social e parte subjetiva, inserida na história. Orlandi (2009, p. 15) ainda complementa:

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

Segundo Ferreira (2005), a AD permite que se estudem os processos de produção de sentidos e suas inserções nos contextos sócio-histórico-culturais, implicando que há uma historicidade por trás da linguagem a qual nos impede de pressupor um significado de sentido literal, universal, já posto; nem mesmo devemos pensar que este sentido é qualquer um, pois podemos analisar suas condições de produção.

Assim, na AD, “passa-se a entender a linguagem como produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito, por sua vez, deixa de ser centro e origem de seu discurso para ser entendido como [...] lugar de significação historicamente construído” (FERREIRA, 2005, p. 11-12).

Com base nesta noção introdutória de AD, nas subseções a seguir, discutiremos conceitos teóricos que embasam nossa análise bem como identificam nosso objeto de estudo: discurso, interdiscursividade e esquecimentos, formações discursivas e sujeito discursivo.

4.2 Discurso

Primeiramente, deve-se entender que discurso é o objeto histórico, ideológico e teórico da disciplina AD e, para esta, sua definição não se assemelha com a definição de fala de Saussure. Segundo Ferreira (2005, p. 13), o discurso “se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua); [...] é dispersão de textos e a possibilidade de entender o discurso como prática deriva da própria concepção de linguagem”.

Porém, no cotidiano, discurso é entendido como um pronunciamento, uma fala, uma conversação; algo que seja material e de acesso e interpretação simples (na maioria dos casos). Para a AD, segundo Fernandes (2005), o discurso não é língua, nem texto, nem fala, mas precisa destes para que tenha uma existência material. Ainda, o autor afirma que o discurso é exterior à língua e encontra-se relacionado com o social.

Outra definição interessante sobre discurso é a dada por Orlandi (2009, p. 15) onde “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, palavra em movimento, prática de linguagem”.

Todas as definições de discurso aceitas pela AD distanciam-se do esquema elementar da comunicação. O discurso não é somente uma informação passada de um emissor a um receptor por meio de um código. Para a AD, não é apenas transmissão de mensagens; nem mesmo a linearidade dos elementos básicos da comunicação é aceita. Segundo Orlandi (2009), a linguagem é para se comunicar e não se comunicar, pois suas relações com os sujeitos e o contexto sócio-histórico-cultural no qual é inserida produzem efeitos de sentido variados e múltiplos.

A noção de discurso esbarra, inevitavelmente, na noção de sentido. Sentido ou efeito de sentido é o significado que um discurso pode assumir dependendo da ideologia¹⁰ com/na qual ele é proferido. As palavras já chegam a nós carregadas de sentidos e, muitas vezes, não sabemos como estes foram constituídos. O sentido está nos sujeitos e na sua relação com o mundo em que estão inseridos. Produzir um sentido a partir de um discurso é o mesmo que interpretá-lo, porém, não de uma forma única, mas de uma forma individualizada e estritamente localizada no espaço-tempo. Pêcheux (1997) define o discurso, por essas vias, como efeito de sentido entre interlocutores.

Fernandes (2005) complementa que, para falarmos em discurso, temos que compreender que este é atravessado/carregado de sentidos e inserido na história, logo, é mutável. Move-se e transforma-se de acordo com a sociedade e com a política estabelecida pela vida humana em uma determinada época.

Para fechar a ideia de discurso, Fernandes (2005, p. 28) conclui:

Isto posto, reiteramos que o discurso tem existência na exterioridade do linguístico, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Na exterioridade do linguístico, no social, há posições divergentes pela coexistência de diferentes discursos, isto implica diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos e grupos sociais em uma mesma sociedade, daí os conflitos, as contradições, pois o sujeito, ao mostrar-se, inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir dessa inscrição; de sua voz, emanam discursos, cujas existências encontram-se na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas.

¹⁰ Segundo Ferreira (2005, p. 16), “elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade, a ideologia não é algo exterior ao discurso, mas sim constitutiva da prática discursiva”.

Logo, a língua é a condição de possibilidade do discurso, sua materialização na realidade; porém, a fronteira entre eles é abalada a cada prática discursiva, pois a sistematicidade explicada anteriormente não existe de maneira palpável (ORLANDI, 2009). Os discursos estão presentes na (apesar da) fala e também se inter cruzam, criando novos discursos. A interdiscursividade é tratada na subseção a seguir.

4.3 Interdiscursividade e esquecimentos

A interdiscursividade não é um fenômeno, mas sim uma relação entre discursos. Segundo Ferreira (2005, p. 17) ela é a “relação entre um discurso com outros discursos; vozes discursivas outras que se manifestam em um dado discurso e interferem no seu sentido.” Essa relação se dá de forma que se percebe a intervenção de discursos alheios ao discurso estudado, modificando seu sentido e às vezes, até mesmo a ideologia que está sendo transmitida.

A noção de interdiscursividade também já foi estudada, anteriormente em Bakhtin (1997), porém conhecida como polifonia. Esse é o conceito que ilustra as diversas vozes oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, que constituem sujeitos, discursos e sentidos (BAKHTIN, 1997). Tomemos ambas como sendo equivalentes (FERNANDES, 2005).

A interdiscursividade traz à tona a noção de heterogeneidade discursiva. Algo heterogêneo é constituído de elementos diversificados. A relação cunhada pelos discursos em uma heterogeneidade discursiva pode ser de contradição, dominação, confronto, aliança e complementação (FERREIRA, 2005). Authier-Revuz (1990) ainda distingue duas classificações de heterogeneidade: (a) uma a qual se constitui no discurso em si e não dá a possibilidade de se captar a materialidade do outro no discurso estudado e (b) a heterogeneidade que é explicitamente e materialmente vista no discurso estudado, muitas vezes, indica o interlocutor do interdiscurso de forma marcada ou não.

Outra noção que acompanha ambas (interdiscursividade e heterogeneidade) é o dialogismo que, segundo Bakhtin (1997), todos os discursos são uma resposta a outros já postos/ditos e gerarão outras respostas no mesmo formato. Segundo Fernandes (2005), esses conceitos explorados até então foram primeiramente vistos em romances de gêneros literários, porém não se limitam a estes, expandem-se pelos discursos cotidianos e integram a existência das pessoas no mundo.

O autor ainda comenta:

[...] dialogismo, polifonia e heterogeneidade constituem categorias discursivas que propiciam reflexões visando à compreensão do sujeito discursivo. [...] reside nessas reflexões o caráter não somente complexo, mas forçosamente heterogêneo do campo em que se jogam o dizer e o sentido. Com a proposição do conceito de heterogeneidade discursiva [...] reitera o caráter polifônico do sujeito discursivo e ainda chama a atenção para o descentramento do sujeito: um “eu” implica outros “eus” e o outro apresenta-se como uma condição constitutiva do discurso do sujeito, afinal, um discurso constitui-se de outros discursos e sofre (trans)formações na História (FERNANDES, 2005, p. 42).

Sobre esses conceitos supracitados, o autor ainda comenta: “O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o “outro”, compreendido como exterioridade social” (FERNANDES, 2005, p. 40).

Esta afirmação de que o sujeito não é o centro de seu dizer encontra respaldo em estudos realizados por Pêcheux (1997), quando o autor discorre sobre os dois tipos de esquecimentos que afligem o sujeito que está imerso na malha discursiva.

Os esquecimentos são nomeados por Pêcheux (1997) por meio de números. Portanto, temos o esquecimento número dois que se refere à ilusão do sujeito em controlar o que diz e ser a origem deste dizer; e o esquecimento de número um, no qual o sujeito imagina controlar os sentidos e a ideologia presente no que ele diz. Segundo Fernandes (2005) essas ilusões são necessárias aos sujeitos para que eles possam continuar a sobreviver.

Quanto ao esquecimento número dois, Orlandi (2009) comenta, que por ser da ordem da enunciação, indica que o dizer do sujeito sempre poderia ser outro o qual nem sempre temos consciência. Segundo ela,

Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação natural entre palavra e coisa (ORLANDI, 2009, p. 35).

Já quanto ao esquecimento de número um, Orlandi (2009) comenta que é o chamado esquecimento ideológico, o qual é uma instância do inconsciente. Ele resulta no modo que somos atingidos pela ideologia presente em um discurso. É por meio deste esquecimento que achamos que produzimos novos sentidos nos discursos, enquanto meramente reproduzimos sentidos pré-existentes.

Orlandi (2009) diz que o esquecimento é estruturante, pois ele constitui os sujeitos e os sentidos produzidos por eles. Concorda com Fernandes (2005) que são necessários à malha discursiva e aos sujeitos em si e ainda afirma que as palavras presentes em um discurso são “sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras” (ORLANDI, 2009, p. 36).

Toda a discussão sobre sentidos e posições ideológicas remete a mais um conceito teórico da AD, as formações discursivas. Estas serão tratadas na subseção a seguir.

4.4 Formações discursivas

As Formações Discursivas (FD), segundo Ferreira (2005), basicamente, são as matrizes de sentidos que regulam o que se pode e se deve dizer e o que não se pode e não deve ser dito.

Como diz Orlandi (2009), os sentidos não estão predeterminados nas propriedades da língua, esses são trabalhados nas relações que se dão entre os discursos, constituindo as FD. A autora ainda completa dizendo que são pelas FD que se pode compreender os mecanismos de funcionamento de um discurso e seus variados sentidos, pois palavras iguais podem significar diferentemente em FD distintas.

Fernandes (2005, p. 49) atesta que

[...] toda formação discursiva apresenta em seu interior a presença de diferentes discursos, ao que, na Análise do Discurso, denomina-se interdiscurso. Trata-se, conforme assinalamos, de uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais.

As FD revelam formações ideológicas e de sentidos que as integram. Logo, regulam os limites do sentido em um discurso.

Defende-se que o discurso se inscreve na história e assim constitui seus sentidos porque o dito do sujeito em questão se insere em uma FD e não em outra para ter aquele sentido específico e não outro. As palavras, então, não possuem sentido próprio, estes são derivados das FD em que se inscrevem. As FD, por sua vez, representam as ideologias presentes nos discursos, por isso, afirmamos que os sentidos são determinados ideologicamente. Tudo que dizemos tem um traço ideológico coerente ou divergente a outros traços ideológicos. Esta é a malha discursiva: o discurso produz seus efeitos ideológicos materializando-se em palavras. Estudá-lo, então, consiste em explicitar como linguagem e ideologias se relacionam de forma recíproca. Orlandi (2009, p. 43) ainda complementa:

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo o discurso se delineia na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações.

São pelas referências às FD que compreendemos a malha discursiva e sua maquinaria de produção de sentidos e ideologias. Estes são, na realidade, de caráter não material, pois sua historicidade constituinte é invisível na materialidade linguística. Palavras significam aquilo que devem significar, não universalmente, mas sim em cada FD vigente e diferente.

Fernandes (2005) reitera que uma FD nunca é homogênea, pois ela é constituída por inúmeros discursos. Pêcheux (1990, p. 314) ainda explica:

[...] a noção de formação discursiva (FD) começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente “invadido” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais.

Não há, então, como compreender completamente uma FD, pois ela está parcialmente dispersa na história. O que se analisa de uma FD são os resquícios materiais que são apreendidos nos discursos e enunciados linguísticos. Por mais opacas que nos pareçam, as discursivizações são amplas e infinitas, pois na prática discursiva¹¹ elas se (re)inventam e se (re)significam frente às diversas FD existentes. Como mostra Gregolin (1997, p. 56):

A interpretação de temas re-significados mostra que o discurso, a História e a memória constroem movimentos de sentidos, e analisar o discurso implica fazer aparecer objetos e enunciações que aparecem e desaparecem, coexistem e transformam-se em um espaço discursivo e possibilitam, ainda, verificar a presença de certos temas em dada formação discursiva.

Assim, então, constituem-se as FD e é desta forma que as trataremos neste trabalho. Além de toda teoria até agora aqui exposta, ainda problematizamos e discutimos sobre o sujeito que é atravessado por todos esses fenômenos discursivos, entendido, desta forma, como sujeito discursivo, imerso em FD, produzindo discursos, sendo interpelado por eles, significando-se e resignificando constantemente. Ele é o tema da subseção seguinte.

4.5 Sujeito discursivo

Discutir o sujeito discursivo é, primeiramente, inseri-lo em todo um emaranhado teórico-discursivo, problematizando-o e o destituindo de qualquer definição pré-estabelecida e descontextualizada do momento sócio-histórico e econômico em que este sujeito está

¹¹ Segundo Fernandes (2005, p. 50), práticas discursivas são interações que envolvem as naturezas de produção de um discurso.

inserido. Segundo Fernandes (2005), ele não é dado a priori, é complexo e tem sua existência/importância no espaço discursivo; descentrado, tem sua essência entre o “eu” e o “outro”, constituindo-se, neste contexto, de ligações ideológicas inseridas historicamente; permeado pelo inconsciente e, por meio deste, dá vazão ao seu desejo.

Ferreira (2005) diz que o sujeito discursivo resulta de uma relação de interação entre linguagem e história. Complementa, ainda, que ele não é totalmente livre, nem determinado em seu exterior. Reafirma a sua relação com o “outro” para a própria constituição. Nunca é fonte única de sentido nem tampouco de discursos (veja os esquecimentos de Pêcheux (1997)). Ferreira (2005, p. 21) complementa que “ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada FD; assim como é determinado ele também a afeta e determina em sua prática discursiva”.

Orlandi (2009, p. 49) discute o sujeito discursivo como “materialmente dividido” em sua constituição, sendo sujeito de algo e estando sujeito a algo. A autora ainda define:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.

Ainda, pode-se pensar o sujeito discursivo como uma “posição” (FOUCAULT, 2009), um lugar de onde se fala. Uma posição que deve ser ocupada para ser, realmente, sujeito do que se diz. Pêcheux (1975) ainda traz que a língua não é transparente e nem o mundo completamente apreensível quando se trata da significação destes pelo sujeito discursivo, pois estas significações são atravessadas pela ideologia presente nas FD que constituem este sujeito e conseqüentemente constituem o mundo à sua volta.

Retomando as questões de heterogeneidade, interdiscursividade, dialogismo e FD vale ressaltar que o sujeito, constituído destes, é tão heterogêneo quanto sua formação, assim a identidade dele não é estável, nem fixa, pois está em constante (re)produção e mutação (FERNANDES, 2005). Esta instabilidade de constituição reflete no cenário sócio-histórico, pois este também sofre transformações pela dispersão de novos sentidos e ideologias através dos “novos” sujeitos e das “novas” discursividades (FERNANDES, 2005).

Orlandi (2009, p. 50) comenta esta eventualidade, do seguinte modo:

A forma sujeito-histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

O sujeito discursivo deve ser entendido como um ser coletivo e que não é fundamentado na individualidade de seu “eu”, mas sim em um espaço, em um determinado momento da história. Segundo Fernandes (2005, p. 35),

[...] a referência a sujeito falante retoma as perspectivas acima mencionadas, ou seja, trata-se do sujeito, empírico, individualizado, que dada sua natureza psicológica, tem a capacidade para a aquisição da língua e a utiliza em conformidade com o contexto sociocultural no qual tem existência. O sujeito falando remonta à perspectiva assinalada quando expusemos a noção de discurso; refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.

Ainda sobre os sujeitos discursivos, Orlandi (2009, p. 47) fala da relação deste com o sentido e o discurso, pois

[...] o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação. [...] não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia.

Portanto, constata-se que o sujeito discursivo é incompleto bem como os sentidos, a linguagem e as FD. Ele pode ser um objeto de deslocamento dentro das malhas discursivas, porém, nunca se estabilizará, pois a movimentação exterior e interior a ele é de extrema significância e força. No entanto, se o sentido não flui, o sujeito não se desloca e, isso sim, gera estagnação completa. Ao invés de materializar e transformar os sentidos, estaciona-se e só os repete, de um único lugar.

Todos os conceitos explorados até então são base para as análises que se desenvolverão nos capítulos seguintes. O enigmatismo produzido pela malha discursiva é o que estimula pesquisadores a se aprofundarem nos estudos da linguagem, pois, segundo esta perspectiva teórica, por ela (a linguagem) nos constituímos e a ela também construímos.

Como vimos, até então, não é somente na materialidade linguística que se prende a análise discursiva. No próximo capítulo, explicitaremos as condições de produção bem como o contexto sócio-histórico-cultural e econômico no qual a escola, escolhida como *locus* de pesquisa para este trabalho, está inserida.

Parte II – Condições de Produção e Análise

5 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O poder não é essencialmente repressivo (já que “incita”, “suscita”, “produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação). (DELEUZE, 1991, p. 79)

O presente capítulo trata das condições de produção apresentadas em dois âmbitos: o contexto macrológico e o micrológico. Entende-se por macrológico o contexto sócio-histórico-cultural e econômico atual, o qual diz respeito à questão do neoliberalismo, da sociedade de consumo, do inglês como língua global e, também das metodologias escolares utilizadas para o ensino desta língua, moldadas pelas NT (como foi visto no Capítulo 3) para satisfazer o mercado e o desejo do sujeito pós-moderno. Tais condições permeiam o *locus* da pesquisa em questão bem como atravessam os discursos dos sujeitos inseridos nela. Empreende-se, também, neste capítulo, a metodologia de pesquisa escolhida para constituição do *corpus* deste trabalho, como parte do contexto micrológico. Entender as condições de produção, tanto destas instituições como dos sujeitos, nos ajuda a compreender a constituição dos mesmos e o contexto no qual emergem os efeitos de sentidos levantados na análise.

5.1 Neoliberalismo e educação

Os conceitos de pós-modernidade e globalização (já discutidos no Capítulo 2) configuram um novo quadro social, político, cultural e econômico. Mudanças de tamanha importância causam efeitos transformadores em toda a realidade mundial, pois qualquer (re)configuração de caráter macrológico, que busque hegemonia, se baseia em quebras de significados, conceitos e ordens discursivas/regimes de verdade que criam efeitos de sentido e (re)significam a realidade que pode ser alcançada pelos sujeitos (AMARANTE, 1998). Como afirma Franco (2003), os fenômenos da pós-modernidade e da globalização podem ser conceituados separadamente da ideologia mercadocêntrica, a qual insistia em

fazer parte das primeiras definições de alguns teóricos sobre tais fenômenos nas décadas de 80 e 90.

Alguns anos mais tarde, percebeu-se que os conceitos de globalização e pós-modernidade eram muito mais complexos do que alterações e novas interações nas relações mercantis. Trouxeram à tona, então, questões de identificações e subjetividades, além de outros fatores mais inerentes aos sujeitos humanos do que ao contexto socioeconômico em si. Tem-se então, hoje, uma visão mais holística destes fenômenos.

Porém, tal visão holística e mais humana não anula a questão mercadológica que atravessa tais fenômenos e também os sujeitos inseridos neste contexto. Ainda pode-se estreitar o foco de análise de tais acontecimentos (fenômenos) e observar como a visão mercadocêntrica, atravessada na pós-modernidade globalizada, influencia nos processos de identificação dos sujeitos contemporâneos. Tomando este foco para discussão, podemos empreender uma tentativa de entendimento da ideologia neoliberal de mercado.

Temos que, para uma melhor adaptabilidade da política neoliberal, o Estado-nação deve agir minimamente e não venha a intervir economicamente. Desta forma, há uma valorização do privado em detrimento do que é público, já que atividades públicas se mostram ineficazes, improdutivas e antieconômicas perto da eficácia e produtividade do setor privado, o qual se mostra mais flexível e adaptável às velozes mudanças do mundo pós-moderno e globalizado, instaurando a competição mercadológica, um mercado livre (AMARANTE, 1998). Franco (2003) reitera que os defensores do neoliberalismo empenham-se em difundir a ideia de que tanto a vida política como a econômica deveriam seguir de forma livre, liberta, baseadas na iniciativa individual de cada sujeito. Portanto, o objetivo principal dos neoliberais é estabelecer uma sociedade de livre mercado, ou ainda, uma sociedade sem a intervenção do Estado, o que muitos chamam de Estado Neoliberal.

O Estado Neoliberal ganha forças em um contexto globalizado, como é o caso atual, pois a globalização define uma nova formação de espaços e tempos para os Estados-nação, a qual possibilita a ruptura de estruturas solidificadas como os mercados (principalmente), a cultura local e a comunidade; estas estruturas se liquefazem, formando um único corpo fluido, um único mercado, uma única cultura, uma única comunidade, porém, agora, em um âmbito de concorrência global. A globalização das vias econômicas está desterritorializando as economias por meio de redes transnacionais mercadológicas, o que torna os governos nacionais meros espectadores da nova ordem mundial privatizada. Strange (1996, p. 4) explica esta transição: “Onde Estados costumavam ser os senhores dos mercados, agora é o mercado que, em relação a muitas questões cruciais, é o senhor dos governos de Estados [...] a perda de autoridade dos Estados se reflete na crescente dispersão de autoridade para outras instituições e associações”.

Gentili (1996, p. 12), ainda sobre o neoliberalismo, explica:

Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais. [...] O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência.

Temos que, com a defesa de um Estado mínimo, com a valorização exacerbada das vias mercadológicas, com os adventos da pós-modernidade, da globalização e das NT, os regimes de verdades/ordens discursivas se multiplicam. Portanto, as tomadas de decisões bem como as formações discursivas que se legitimarão socialmente se sobrepõem umas as outras, pois, dada a não intervenção estatal, a pirâmide tradicional de comando, a qual era estática e fixamente hierarquizada no Estado moderno, não é mais funcional. Logo as redes de poder, provenientes de instituições privadas (em sua maioria), detentoras de força de mercado, entram em exercício intenso para disciplinarem o maior número de sujeitos possíveis para que se obtenha um consenso, ou seja, uma hegemonia global. Como Gentili (1996) pontua, o neoliberalismo funciona em uma dinâmica dupla: por uma via, estrutura-se política e economicamente, baseando-se no mercado; por outra, desencadeia mudanças sociais a partir de fundamentalismos difundidos e impulsionados pelos blocos dominantes economicamente. Tal contextualização macrológica afeta diretamente o contexto micrológico.

Uma das formas de melhor dispersão de ideais neoliberais, atualmente, é pelo campo educacional, pois é no qual, ainda, há uma função de disciplinar explicitamente os sujeitos pós-modernos globalizados e de mostrá-los, de forma induzida, formações e ordens discursivas as quais podem agregar/seguir, visando ou não, um sucesso baseado em questões mercadocêntricas. Não que estes sujeitos sejam desprovidos de conhecimento e dependam de uma instituição educacional para adquiri-lo, pelo contrário, a institucionalização do conhecimento deles (de mundo) e teórico é que vai direcioná-los em sua atuação no mercado global.

Gentili (1994) e Amarante (1998) concordam quando afirmam que, na perspectiva neoliberal, a educação tem se mostrado em crise; crise essa de não eficácia e não produtividade, uma inadequação na formação de sujeitos para uma atuação de mercado

eficiente. Ambos ainda acreditam que, nesta perspectiva, considera-se o problema educacional como uma dificuldade de adequação no gerenciamento e nos serviços distribuídos pelas instituições desta natureza no contexto socioeconômico atual. Por isso, os neoliberalistas creem que há um nível elevado de evasão escolar, repetência e analfabetismo funcional. O ideal neoliberal parte de um princípio de que a educação deve ser oferecida em condições ideais para abastecer o mercado global e manter seu desenvolvimento.

Tais discursos que são impostos socialmente fazem apologia a uma nova política de qualidade educacional, a qual é descrita por Gentili (1994, p. 116):

[...] a retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume a dinâmica que chamaremos “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos.

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

Toda contextualização abordada até aqui pode ser observada na escola *locus* da pesquisa. Há uma política de fornecer ao mercado sujeitos extremamente hábeis na comunicação em LE. Para isso e para inserir-se em um contexto educacional de qualidade (GENTILI, 1994), tanto o currículo como o método de ensino é pautado por completo em NT, já que essas estão legitimadas, pelas ordens discursivas no momento atual, como sendo ferramentas extremamente eficazes para o ensino de LE em escolas de cursos livres, o que faz com que instituições dessa natureza que não se adaptam a essa realidade, fiquem fora da realidade de mercado, ou seja, da realidade educacional específica desta área.

Tal situação de pressão quanto à adequação de mercado também é impulsionada pelo consumismo. Clientes/alunos que procuram uma escola de LE desejam encontrar tudo

aquilo que veem/ouvem por meios de comunicação e mídia. Caso não o encontre, consideram que esta ou aquela escola já está ultrapassada e fora da realidade contemporânea, ou seja, não é uma escola de qualidade.

As questões envolvendo o consumismo bem como a sociedade de consumo são discutidas na seção a seguir.

5.2 Sociedade de consumo

Tem-se, por senso comum, que nas últimas décadas o consumo aumentou extremamente devido ao crescimento populacional, à acumulação de capital pelas empresas (as quais puderam investir mais em sua estrutura proporcionando, assim, a oferta de mais produtos) e a expansão do *marketing*, da propaganda que, além dos meios tradicionais de comunicação, passaram a habitar os meios tecnológicos, como a Internet. Tais fatores transformaram o antes conhecido consumo, ato de adquirir produtos necessários e indispensáveis à sobrevivência (FRANCO, 2003), em consumismo, ato de adquirir supérfluos indiscriminadamente (FRANCO, 2003). Portanto, baseando-se na conduta neoliberalista já discutida, temos, nos dias de hoje, uma sociedade consumista, o que Bauman (2008) nomeia como a Sociedade do Consumismo/ de Consumidores.

Porém, vale ressaltar, que o que entendemos por produto, neste texto, vai além da definição do senso comum e está em consonância com a definição trazida por Franco (2003) e Bauman (2008), na qual dificilmente se consegue distinguir o produto do consumidor. Bauman (2008, p. 20) problematiza:

Na maioria das descrições, o mundo formado e sustentado pela sociedade de consumidores fica claramente dividido entre as coisas a serem escolhidas e os que as escolhem; as mercadorias e seus consumidores: as coisas a serem consumidas e os seres humanos que as consomem. Contudo, a sociedade de consumidores é o que é precisamente por não ser nada deste tipo. O que a separa de outras espécies de sociedades é exatamente o embaçamento e, em última instância, a eliminação das divisões citadas acima.

Os sujeitos pós-modernos, globalizados e adeptos à política neoliberal têm suas identificações modificadas e reestruturadas a todo tempo, assim, podem servir às necessidades do mercado, mostrando-se como produtos valiosos para este. Nenhum ser humano pode ser sujeito sem antes ser mercadoria (BAUMAN, 2008), pois para ser sujeito, no contexto atual, tem de se ter visibilidade, a qual só é alcançada assim que se satisfazem as necessidades mercantis; no caso da subjetividade, identificando-se e processando identificações que tenham foco nas capacidades e habilidades exigidas pelo mercado

global. Muito bem mascarada, porém não menos visível; é a característica principal da sociedade de consumo atual: transformar sujeitos em mercadorias.

Outro fator que reforça a dinâmica de tal sociedade é a questão da invisibilidade. Se os sujeitos pós-modernos se assujeitam ao mercado para serem visíveis, qual é a vantagem de se ter visibilidade em detrimento da subjetividade individual? Bauman (2008) explica que, no contexto atual, a invisibilidade perante o mercado é considerada a “morte social”. Os sujeitos que não são atrativos para o mercado não podem ser considerados como seres inseridos na dinâmica de relações sociais atual, logo são descartados e ficam à margem da sociedade, condenados à localidade e impedidos de agir sobre o mundo que os cerca.

As NT também agem como fortes influências ao processo de visibilidade de cada sujeito no mercado. As redes sociais, a vida virtual, as relações que se estabelecem mediadas por essas, os cursos à distância e outras instâncias da humanidade que deixaram de se basear em relações de carne e osso e passaram a ser, fundamentalmente, mediadas eletronicamente, promovem uma aparição, mesmo que virtual, no âmbito social, o que não diminui sua importância nem sua necessidade.

Com base nesses conceitos discutidos até então, temos que a concepção de sujeito pós-moderno, contextualizado na contemporaneidade, pode se dar conforme Bauman (2008, p. 26-27) propõe, baseado no ideal cartesiano: “Compro, logo sou sujeito”. Como consumir é algo extremamente necessário e acessível nos dias de hoje, temos várias opções para nos tornarmos o sujeito que julgamos ideal. Opções de identificações diversas, espalhadas em cada produto que adquirimos e que nos tornamos. Mantém-se, assim, viva a “roda mercantil”, comprando e se fazendo de produto; processando, a cada instante, um número exigido de identificações para que se continue atrativo na prateleira, para que se seja visível e comprável.

Tal contexto, discutido até então de forma macrológica, é visto igualmente no cotidiano micrológico que permeia o *locus* da pesquisa. Os sujeitos-alunos que procuram a escola em questão estão em busca do melhor produto, da melhor identificação que lhes pode ser vendida, para que, com isso, se adornem mais, tornando-se mais desejáveis ao mercado. Já os sujeitos-professores se veem quase que da mesma forma: um produto em situação de consumo perante os alunos e um sujeito consumista quando demonstra suas habilidades frente a esses e aos outros que os podem ver, comprando sua atenção e se identificando como um sujeito hábil no contexto atual.

Os produtos comercializados pela escola são cursos de LE, ministrados com o auxílio das NT. Tal conhecimento se faz necessário, no contexto atual, dadas as condições globalizadas e a atual posição das nações neoliberais no mundo o qual os sujeitos pós-modernos habitam. A LI, produto principal a ser abordado por este trabalho, é dada como algo basilar na contemporaneidade. Por quê? Como a LI se impôs de forma tão hegemônica

na sociedade atual? Como se tornou um produto tão indispensável ao mercado e às mercadorias/consumidores em geral?

A geopolítica da LI e suas regras de influência/disputa de poderes em territórios/mercados neoliberais bem como outras problematizações são mais exploradas nas seções e subseções que seguem com as condições de produção.

5.3 Uma abordagem geopolítica da Língua Inglesa

Por geopolítica pode-se entender todo tipo de rivalidade e de disputa de poder e influências em determinados territórios (LACOSTE, 2005). Porém, tratar da geopolítica de uma língua não é somente examinar o espaço físico que ela cobre, ou seja, a extensão do território que os falantes dela ocupam; nem tão somente entender as fronteiras e os limites desta com aquela língua. Sabemos que mesmo as línguas oficiais dos Estados não são absolutas em seu território e que outros dialetos, outras formas de escrita e fala se desenvolvem em um mesmo espaço sócio-histórico-cultural.

Segundo Lacoste (2005), há muito tempo a rivalidade entre línguas faladas é a mesma que a rivalidade territorial ou potencial, pois foi na construção dos Estados-nações e na propagação de suas línguas oficiais respectivas que as línguas regionalizadas foram praticamente extintas. O autor ainda explica que na época colonial a língua das potências colonizadoras se expandiu para além de seu território, oficializando-se também nos territórios colonizados, nos quais já havia uma língua regional. Apesar da modernização forçada pela colonização, hoje, as antigas colônias, ainda mantêm seus idiomas regionais em maior ou menor grau, mesmo que a língua oficial permaneça como a do colonizador.

Hoje, com a pós-modernidade globalizada e com o advento das NT, não há mais a necessidade de domínio territorial físico para que se possa exercer uma dominação sociocultural. Isto é o que conhecemos por neo-imperialismo, uma dominação não exatamente física, mas sim sociocultural, de uma forma imposta, porém mascarada pelo discurso “salvador” da globalização. A América, mais especificamente os Estados Unidos da América, que se tornaram uma hiperpotência dos tempos atuais, dita costumes e culturas por meio da globalização e de sua influência econômica mundial.

Ocorre, também, que a expansão americana sobre o mundo ocasionou a expansão de sua língua oficial, o inglês. Esta é uma herança colonial do antigo Império Inglês que conquistou outras terras em várias partes do mundo cujos povos, hoje, adotam o inglês como língua oficial. A globalização também se propaga no plano mundial e surge, então, a

necessidade de uma língua globalizada, pois países de línguas diferentes precisam se comunicar em uma língua comum, pelo menos nas esferas mais globalizadas de cada Estado-nação.

Este fato não extingue as línguas regionais tampouco torna o inglês a língua oficial do mundo, pois como explica Lacoste (2005, p. 8):

A paixão que a maioria dos grupos que se consideram minoritários manifesta atualmente por sua língua, para a qual reivindicam reconhecimento e desenvolvimento, traduz um fenômeno que se passa também em todos os países que não são oficialmente anglófonos. Poder-se-ia falar de difusão espontânea, reforçada pela intensificação do ensino de inglês, oficial ou privado.

Tal difusão espontânea é um caso que necessita de reflexões. Estas serão tecidas na subseção seguinte.

5.3.1 Reflexões sobre a geopolítica do Inglês

Sabe-se que foi, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial que os Estados Unidos se propagaram como influentes em assuntos de política e cultura internacional. Segundo Lacoste (2005, p. 10-11), o plano Marshall, a (re)industrialização, o uso do inglês como língua oficial de comunicação no espaço aéreo internacional e o turismo foram os fatos que levaram o inglês a ser considerado como uma língua global no pós-guerra. O autor ainda complementa:

A mundialização do inglês americano se faz também indiretamente por meio de uma série de fenômenos culturais mais ou menos associados uns aos outros: pelo cinema americano [...] pela enorme massa de produções musicais que são, dia e noite, difundidas por emissora de rádio e de televisão do mundo inteiro. A língua do *rock* é o inglês [...]. Ele contribuiu para manter na moda tudo o que é americano. E tudo isso tem consequências geopolíticas e participa das rivalidades de poderes e de influências em nível mundial e no quadro de todos os países. O paradoxo – que é sobretudo geopolítico – é que o papel e a influência dos Estados Unidos nunca foram tão grandes e nunca o antiamericanismo se exprimiu tão claramente na opinião pública de todos os países.

Outro autor que discute a geopolítica da LI é Le Breton (2005). Este autor crê que a LI se firmou frente aos avanços econômicos e políticos que tiveram início na Inglaterra colonial e atualmente nos Estados Unidos. Porém, o mesmo autor, ainda discute que a fase atual de dispersão da LI é menos vinculada ao progresso econômico e mais atrelada ao quanto global se deseja ser; e para que se atinja a globalidade (internacionalização) é quase que imprescindível conhecer e dominar a LI.

Le Breton (2005, p. 21) ainda crê que a geopolítica da LI é, relativamente, simples, pois de língua nacional se tornou imperial e tende-se a tornar-se universal, não somente no espaço físico. O autor, ironizando a situação da LI, diz que esta é a língua do progresso, da ciência, da inovação, da riqueza, da conquista material, “a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito”. Tal descrição retoma o *American Way of Life* (modo de vida americano) que é imposto, também, por meio da difusão de sua língua em outros países. A ironia do autor traz a reflexão sobre o *American Way of Life* engendrado na própria linguagem e no discurso salvacionista tecido para e pela LI. Le Breton (2005, p. 17) ainda complementa:

Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. Neste caso, a instalação de redes é facilitada pela difusão do inglês. Não há como permanecer insensível ao inglês, exceto em países subdesenvolvidos. Falar de língua inglesa a homens e mulheres que não têm nenhuma relação com a economia de mercado não tem, claramente, sentido algum. [...] Para além dessa margem limitada do extremo subdesenvolvimento ou do fechamento ideológico, devemos constatar que o universalismo da língua inglesa é justamente a sua primeira característica.

Le Breton (2005) mostra que a universalidade do inglês é algo posto ideologicamente e economicamente, algo que somente as esferas mais elitizadas podem alcançar, pois como ele mesmo diz: homens e mulheres alheios às vantagens econômicas-políticas do aprendizado da língua, ou ainda, aqueles que não se dispõem a uma abertura cultural-ideológica concernente à globalização, não veem um porque de se aprender o inglês, muito menos são/estão capazes de intelectualizar sua dimensão universalizada.

Rajagopalan (2005) também é outro autor que discute as questões da LI como língua hegemônica. Ele trata do fator de sobreposição da LI sobre as demais línguas nacionais. Este acredita que a língua nacional de um povo “é algo sério demais para ser entregue aos cuidados exclusivos de meia dúzia de peritos autoproclamados, cuja perícia no assunto se acha erguida sobre a premissa de que a língua [...] não tem nenhuma conotação política” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 136, tradução do autor).

Para Rajagopalan (2005), a língua nacional é uma questão da esfera política e não científica. É algo comparável aos demais símbolos nacionais como o hino e a bandeira. O autor ainda reitera que tratar uma língua nacional de modo grosseiro é o mesmo que achar que uma bandeira nacional é um pano pintado e/ou que um hino nacional é apenas uma musiqueta como outra qualquer. A língua nacional de um país não se resume a morfemas e fonemas, é muito mais que isso. É preciso analisá-la com um olhar diferente do da linguística, pois esta ignora o valor simbólico e as conotações emocionais contidas nesta.

Bianco (2004), com uma visão mais simbólica, propiciada pela linguística aplicada, diz que conflitos linguísticos são comuns em quaisquer que sejam as condições sócio-históricas, pois refletem relações conturbadas entre grupos étnicos, políticos, sociais e classistas; onde há controvérsias ideológicas, há conflito. O autor ainda complementa discutindo a importância do estudo de tais conflitos:

Para explicar como os problemas da linguagem encapsulam ou exacerbam tais relações, é preciso fazer pesquisa interdisciplinar, pautada em dados reais. Assim compreendida, como uma prática profundamente inserida na sociologia, na história, nas relações interétnicas, na política, na economia, a pesquisa se constitui em uma área aplicada que se vale de um conhecimento que vai muito além daquele fornecido pela linguística (BIANCO, 2004, p. 738, tradução do autor).

Tanto Rajagopalan (2005, p. 138) como Bianco (2004) concordam que há uma “superioridade da linguística aplicada diante da linguística teórica, quando se trata de lidar com questões que dizem respeito à política linguística”, pois estes entendem que a primeira é a busca contínua de relações e parcerias teóricas para compreender questões e temas do mundo real por meio da linguagem, enquanto a segunda é uma análise mais focada na estrutura da língua em si.

Discutidas, até então, foram as formas de avanço da LI no cotidiano mundial/globalizado. Porém, há diversas formas de se posicionar frente a essa “invasão”. Uma das formas mais comuns é a rejeição do inglês, que pode ser psicológica e/ou física. Mais comumente rejeita-se o idioma e tudo o que ele representa ou que é por ele representado. Rajagopalan (2005) acredita que esta rejeição sumária ocorre pela forma que o mundo anglófono se posiciona e posiciona sua política externa frente ao mundo (invasões, intromissões políticas, guerras, pressões etc.).

A rejeição não é a única forma de enfrentamento existente. O seu oposto, a aceitação, é algo tão comum quanto. Há o argumento de que não há como enfrentar a onda de avanço do idioma e que rejeitá-la é deixar de acompanhar todo o avanço sócio-histórico-cultural que existe e que está por vir, já que a LI passa a ser tida como o veículo de comunicação universal.

Ambas, rejeição e aceitação são medidas drásticas e muitas vezes impensadas quando tratamos de enfrentar a onda de avanço anglófona. Rajagopalan (2005) propõe que se encontre um contrapeso para todas as medidas. Nem puro ódio nem amor, o autor crê que, caso fosse possível adotar outro idioma de peso mundial (neste caso o espanhol, ou ainda o francês que já ocupou este lugar), haveria um equilíbrio entre culturas e línguas. Wright (2004, p. 131-132) concorda:

Estamos construindo uma associação política fundada sobre uma comunidade virtual, isto é, a comunidade da língua que temos em comum e que nos une, a despeito das diversidades culturais... A nossa razão de ser decorre da convicção de que, no século XXI, as comunidades linguísticas

serão os atores principais no palco da política internacional (tradução do autor).

As comunidades linguísticas serão o foco da política internacional deste século. Por comunidades linguísticas entende-se grupos de países que adotam uma língua como o seu veículo de comunicação interno e externo, independente dos regionalismos presentes. Um exemplo de comunidades linguísticas seria a adoção do espanhol como língua padrão das Américas do Sul e Central. Assim como este, outros surgiriam em diversas partes do mundo, o que faria com que existisse um contrapeso entre as línguas e sua difusão e diminuiria o poder universalizado da LI.

Tanto se discute sobre a LI em si, sua expansão e sua hegemonia, formas de enfrentamento entre outros, que se esquece de analisar o contexto em que esses novos falantes de inglês estão o inserindo. Rajagopalan (2005) defende que o inglês que se fala ao redor do mundo, além dos países anglófonos oficializados, não é o mesmo que o inglês do nativo, naturalizado e ensinado nesta língua como sua primeira. Como mostra Brutt-Griffler (2002, p. 23):

A expansão e a variação linguísticas não podem ser concebidas mediante arcabouços conceituais que envolvem agentes ativos impondo suas línguas a recipientes passivos. Pelo contrário, trata-se de um processo no qual o ator essencial é a comunidade linguística adquirente (tradução do autor).

Dado o contexto de expansão/dominação da LI explicitado por Brutt-Griffler (2002) e Wright (2004), Rajagopalan (2005), acredita que estamos vivenciando a criação de uma nova língua, o World English. O autor acredita que isto é um fato, pois podemos constatá-lo facilmente ao redor do mundo, nos aeroportos, nos eventos, na academia, em geral. Widdowson (1994, p. 385) concorda e observa que “é motivo de enorme orgulho e satisfação para os falantes nativos do inglês que sua língua seja um meio internacional de comunicação. Contudo, o fato é que ela é internacional apenas na medida em que deixa de ser sua língua.” Rajagopalan (2005, p. 150-151) define o World English:

[...] não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma *língua mundi*. Consideremos, antes de mais nada, um fato curioso, porém nem sempre lembrado nas discussões acerca do papel da língua inglesa no mundo. A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*, pois, segundo, as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que [...] seriam considerados não-nativos.

As preocupações concernentes ao inglês e ao seu papel no mundo pós-moderno globalizado são das mais variadas origens e existem diversos autores que as explicam, as

discutem, as deduzem e as reduzem a uma mera rotina presa a um momento sócio-histórico-cultural distinto. Seja este o inglês, ou seja, este o *World English* (RAJAGOPALAN, 2005), ele está presente e é tido como algo de grande valor para os sujeitos pós-modernos. Isto implica que há, cada vez mais, um número maior de escolas e cursos de idiomas que oferecem aprendizado da maneira “melhor”, mais “rápida” e mais “eficiente”. Os sujeitos, desejosos pelo trunfo, infiltram-se nestas instituições e se relacionam com inúmeras metodologias e com sujeitos-professores que já estão imersos neste universo anglófono, pós-moderno e global. Os professores, por sua vez, devem se adaptar às metodologias “rentáveis” e atingir a sua meta de produção de sujeitos “neo-anglófonos”.

Segundo Pennycook (1994), há uma estimativa de que os falantes de LI, em 1994, somem entre 700 milhões e um bilhão. Para o autor, estes se dividem em três grupos distintos: falantes nativos, falantes de inglês como uma segunda língua (ou uma língua internacional) e falantes de inglês como uma LE. Crê-se que é neste último grupo, o qual é o mais difícil de identificar matematicamente, que reside a maior expansão dos falantes atuais do inglês. Pennycook (1994) ainda discute as questões pertinentes à expansão tão desenfreada da LI.

Alguns autores mais otimistas, frente aos porquês desta expansão, defendem que o inglês obteve sucesso devido à superioridade econômica e cultural do povo americano e dos ingleses ao longo da história. “O mundo optou pelo inglês e o mundo sabe o que vai satisfazê-lo” (HINDMARSH’S, 1978, tradução do autor).

Pennycook (1994) acredita que, a população mundial, em geral, considera a expansão do inglês como algo natural, neutro e benéfico; ideal este que o autor problematiza. Segundo ele, é considerada natural porque, apesar de algumas críticas a imposição colonial do inglês, crê-se que a sua expansão na pós-modernidade é só uma consequência dos resultados da globalização. É vista como neutra, pois se assume que, quando a língua é retirada de seu contexto sociocultural (neste caso, culturas Americanas e Britânicas), ela se torna uma ferramenta simples de comunicação, sem cargas sociopolíticas ou ainda culturais. E também é considerada benéfica, pois se acredita que dá ao mundo a oportunidade de dividir experiências tanto de comércio, como de ciências e tecnologias; porém, e mais importante, dá ao mundo uma ferramenta internacional de comunicação.

Discutindo esta ideia, Pennycook (1994, p. 12) desconstrói estes três mitos diagnosticados por ele, porém levantados por outros autores, como é mostrado a seguir:

Primeiro, há uma falha na problematização da noção de escolha, e, portanto uma aceitação que indivíduos e países são de alguma forma livres de amarras econômicas, políticas e ideológicas quando eles, aparentemente, optam pelo inglês. [...] Segundo, há uma visão estruturalista e positivista da linguagem que sugere que todas as línguas podem ser livres de influências culturais e políticas [...] e que é pelo status internacionalizado do inglês que ele é considerado mais neutro do que outras línguas. E finalmente, há um entendimento das relações internacionais que sugere que as pessoas e as

nações são livres para lidarem umas com as outras em bases de igualdade e ainda, se o inglês é vastamente usado, isto só pode ser benéfico¹².

Por todos os motivos históricos, sociais e culturais apresentados até então é que temos, hoje, os discursos que legitimam o inglês como uma língua necessária a humanidade em geral. Problematizar sua expansão e uso é algo que ajuda a refletir sobre seu ensino bem como sobre o papel que os professores de LI podem desempenhar ao lecioná-la. O processo de ensino-aprendizagem de LI no Brasil toma várias formas. Para este trabalho, apenas focaremos nas questões metodológicas pertinentes e pertencentes à escola *locus* da pesquisa. Tal detalhamento é feito na seção seguinte.

5.4 Adentrando o universo anglófono por meio do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

As condições sócio-histórico-culturais, de caráter macrológico, influenciam diretamente no microambiente escolhido como *locus* para a pesquisa. Pretende-se esclarecer, nesta seção, o funcionamento da metodologia de ensino da escola escolhida bem como os papéis pré-definidos por esta para os sujeitos que transitam neste ambiente e em seu processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem metodológica utilizada pela escola é uma versão tecnologicamente¹³ aprimorada da metodologia comunicativa. Abordagem esta explicada por Leffa (1988, p. 234):

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas.

¹² Tradução do autor: “*First, there is a failure to problematize the notion of choice, and therefore an assumption that individuals and countries are somehow free of economic, political and ideological constraints when they are apparently freely opt for English. [...] Second, there is a structuralist and positivist view of the language that suggests that all languages can be free of cultural and political influences [...] that by its international status English is even more neutral than other languages. And finally, there is an understanding of international relations that suggests that people and nations are free to deal with each other on an equal basis and thus, if English is widely used, this can only be beneficial.*”

¹³ A parte tecnológica inserida na metodologia diz respeito ao CALL (detalhado no Capítulo 3 desta dissertação).

O entusiasmo dos metodólogos pela Abordagem Comunicativa [AC] foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais-funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista, ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa. A ideia generalizada entre metodólogos, autores de livros didáticos e professores era de que a AC tinha vindo para ficar; o entusiasmo inicial se transformaria na consolidação definitiva.

Tanto o CALL como a Abordagem Comunicativa (AC) têm inúmeras aplicações, sendo que seria impossível destacá-las todas neste trabalho. Então opto por explicar a versão utilizada na escola analisada por este trabalho em específico, a qual é um misto de AC e CALL.

A associação entre a AC, o CALL e as NT pode ser adaptada de diversos modos, dependendo da situação e dos objetivos que se pretendem utilizando tais ferramentas.

Na metodologia da escola escolhida como campo de estudo, as aulas são ministradas com o auxílio de NT tais como DVDs, televisores, rádios e computadores. Somados a estes, os alunos recebem três livros e um CD-ROM por estágio (um livro-texto, um livro de prática auditiva e um livro com exercícios). O processo de ensino-aprendizagem se dá por meio destes.

Como na maioria das metodologias de ensino, as tarefas desenvolvidas por professores são divididas em áreas específicas, no caso desta escola: há o que chamamos de *classwork* (o trabalho realizado em sala), *homework* (o trabalho realizado em casa) e *labwork* (instruções em laboratório de línguas). Este último também é subdividido em duas etapas, *classlab* (laboratório em classe) e *homelab* (laboratório em casa). Exploraremos cada etapa de trabalho do método mais detalhadamente.

Classwork

Como já definido anteriormente, o *classwork* é a parte da metodologia que é trabalhada em sala de aula. As aulas prescritas nos manuais metodológicos podem ter a duração de 1 hora e 15 minutos, duas vezes na semana; 2 horas em um único dia da semana; ou ainda, 2 horas, três vezes na semana. O tempo de aula não interfere na metodologia em si, só prolonga ou encurta a duração de cada estágio já que, independente da carga horária diária/semanal, todos os passos metodológicos devem ser seguidos.

As salas de aula contêm entre cinco e 10 alunos, pois é o que se considera como um bom grupo para trabalhar tal abordagem. Apenas um professor ministra aulas em uma classe, sendo que este não pode ministrar aulas na mesma turma por dois semestres consecutivos, pois, segundo indicações metodológicas, o contato com um único professor

desestimula os alunos bem como os induz a um único tipo de pronúncia e que, na maioria dos casos, é de um não nativo da língua estudada.

A aula em si é dada em uma sala que possui, em seu interior, uma televisão, um DVD e uma pequena lousa branca¹⁴. Toda a dinâmica comunicativa da aula acontece mediada pelas NT. A mídia DVD contém as situações que serão apresentadas para os alunos naquela determinada aula bem como todos os vídeos, imagens e vocabulário que será estudado.

O *classwork* é subdividido ainda em: *explanation* (explicação do novo vocabulário, da situação e do contexto de uso das palavras e expressões); *repetition* (passo onde os alunos repetem, por intermédio da mídia, o vocabulário e as frases que aprenderam para fixarem a pronúncia); *oriented-talking* (conversação entre alunos e professor sobre as situações explanadas e suas implicações na vida real de cada aluno); *reading* (leitura dos textos apresentados na televisão bem como dos textos contidos no livro-texto); *grammar* (explicações gramaticais em um nível mais técnico e estruturado, também mediado pela mídia e impresso no livro-texto) e, por fim, *listening practice* (exercícios de compreensão oral tais como ditado e compreensão de textos falados, todos mediados pela mídia DVD. Para este passo utiliza-se o livro de prática auditiva).

O professor tem de lidar com a mídia de forma eficiente e seguir as instruções dadas por ela e pelo manual de metodologia. Quanto à aula em si, o professor deve explicar, sem tradução, os vocábulos e expressões novos que aparecem e mediar a conversação orientada, corrigindo pronúncia e construção sintático-semântica. Os passos de leitura, gramática e compreensão auditiva não precisam de intervenção humana direta, sendo que a leitura dos textos e da gramática é digitalizada na mídia e os alunos devem reproduzi-la de acordo com esta. O professor só deve corrigir e intervir se muito necessário. A compreensão auditiva é um exercício onde o aluno somente interage com a mídia, pois até mesmo a correção é feita por esta em tempo pré-determinado em sua programação.

O aluno deve seguir a programação proposta pelo professor e ficar atento à mídia para que não se perca durante as mostras de vídeos, explicações e leituras. A participação ativa do aluno só se dá quando solicitada pelo professor, ou então, nos exercícios de prática auditiva na qual ele deve preencher as respostas em seu livro.

Este trabalho é cíclico e acontece em todas as lições.

Homework

¹⁴ A pequena lousa branca, segundo instruções metodológicas, é somente, para anotações simples como datas, informações sobre o clima no dia, avisos da escola etc. Jamais deve ser usada para explicar algum conteúdo, seja gramatical ou não.

Homework é a parte da metodologia na qual o aluno deve estudar em casa. Para este estudo, utiliza-se o livro de exercício e o livro-texto. O professor deve, ao final de cada aula, situar, em ambos os livros, os exercícios que devem ser feitos, como e quando devem ser entregues, bem como onde estão os itens de estudo destes exercícios no livro-texto. Os exercícios versam sobre a temática da aula estudada e devem ser entregues em até uma semana após sua requisição. São instrumentos avaliativos e permitem ao professor ter uma visão generalista de como está o progresso daquele aluno até então, bem como oferece ao aluno uma oportunidade de praticar, em casa, o que foi visto em sala de aula.

Labwork

Labwork é a parte da metodologia na qual, alunos e professores, interagem no laboratório de línguas. O laboratório de línguas, na escola escolhida como foco da pesquisa, é totalmente computadorizado e utiliza-se da metodologia CALL para trabalhar o conteúdo. Cada aluno utiliza, individualmente, um computador. Insere-se, neste, o seu CD-ROM (que é parte do material) e então se escolhe a lição na qual estão atualmente.

O *software* do CD é autônomo e já é programado para dar as instruções ao aluno de como este deve proceder para obter sucesso nas atividades por ele propostas. Além disso, a correção dos exercícios e práticas audiolinguísticas é imediata e o aluno com dificuldades é “diagnosticado” pelo próprio *software*, também imediatamente, logo após o término da bateria de exercícios.

O computador imprime um relatório com o desempenho de cada aluno em cada bateria de exercícios, pois se acredita, assim, que o professor tem um controle mais apurado do desempenho de seus alunos e exclui-se o fator humano de arredondamento de porcentagem na nota bem como o valor sentimental que é possível existir entre alunos e professores, o que é considerado como prejudicial na teoria metodológica escolhida.

Durante o período de aula em laboratório, o professor deve somente analisar os relatórios impressos desta ou de outra aula anteriormente feita, deixando o aluno com total “liberdade” para realizar os exercícios bem como para serem reforçados com conteúdos considerados necessários pelo *software* educativo. O professor é, de certa forma, proibido de interagir com os alunos nesta parte da aula, bem como os alunos não devem se reportar ao professor quando surgirem dúvidas e sim, realizarem os exercícios e as leituras propostas.

Tanto o *classlab* como o *homelab* são de caráter obrigatório e funcionam do mesmo modo: emitindo relatórios que devem ser entregues e estudados pelos professores para identificarem melhor seus alunos e seus respectivos aproveitamentos. Toda esta mediação computadorizada é a mais pura aplicação do CALL.

A metodologia utilizada pela escola *locus* da pesquisa foi toda descrita acima e tem um caráter um tanto quanto imersivo (CARDOSO, 2007) no que diz respeito às NT e a velocidade de aprendizado bem como a legitimidade desta a ser garantida pelo uso das NT e de sua “fiscalização”. O professor que se adéqua a esta metodologia teria, neste determinado contexto, nesta determinada ordem discursiva, se legitimado como um professor de características futuristas, pois está interagindo com o mundo pós-moderno globalizado e tecnológico. Como já foi dito anteriormente, a metodologia se adéqua à realidade sócio-histórica-cultural e econômica atual e faz seu papel de alimentar o mercado bem como os sonhos e desejos de seus consumidores.

Tanto a AC, como o CALL e as tecnologias associadas a ele são de caráter imersivo o que, teoricamente, deveria produzir os resultados esperados tanto para os alunos como para os professores.

5.5 Do corpus e dos sujeitos

Nesta seção daremos continuidade às discussões que abordam as questões metodológicas pertinentes ao trabalho em questão.

Como já foi explanado na Introdução deste trabalho, o tipo de pesquisa realizada neste trabalho é de caráter qualitativo. Foram realizadas entrevistas abertas, sem roteiro de perguntas prévias (o autor dirigia a entrevista instigando os pontos que lhe pareciam interessantes e pertinentes ao tema do trabalho e sua pergunta de pesquisa), nas quais sujeitos-professores, que lecionam um mínimo de cinco dias na semana, por pelo menos um ano, discutem com o pesquisador as questões pertinentes ao seu dia-a-dia de trabalho, focando na relação destes sujeitos com a metodologia de ensino da escola, a qual é permeada pelas NT e um método instrucional/institucional muito rígido e inflexível. As implicações destes sujeitos quanto ao contexto atual da sociedade, do processo de ensino-aprendizagem de inglês e da metodologia utilizada pela escola são apreendidas por meio de seus discursos.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pelo pesquisador. Com a transcrição em mão, é feita a análise dos efeitos de sentido que aparecem na fala, baseando-se na materialidade linguística. A identidade da escola bem como dos sujeitos de pesquisa são mantidas em sigilo absoluto.

5.5.1 A escola *locus* da pesquisa

A escola de idiomas escolhida como campo de pesquisa está situada em uma cidade pequena, no interior (nordeste) do estado de São Paulo. É uma escola que atende a esta cidade e sua microrregião (composta de cidades menores). Segundo sujeitos que a conhecem, é tida como uma escola moderna e que investe em tecnologia e na “melhoria” do ensino. Por outro lado é tida como tradicional quando a questão é o quadro funcional, pois mantém este estável há alguns anos. Oferece cursos de Inglês e de Espanhol, sendo, o Inglês, mais de noventa por cento de seu serviço oferecido. O público alvo da escola é a classe média, porém, para ampliar tal mercado, são oferecidas bolsas a pessoas que demonstrem interesse e que sejam aprovadas em eventuais concursos de bolsas. A estrutura da escola, bem como sua composição, é regulamentada pela central da franquia, o que faz com que haja diversos mecanismos de controle instaurados, tanto locais quanto não locais. Esporadicamente a escola recebe visitas de supervisão, a qual verifica e vigia o funcionamento do estabelecimento como um todo.

5.5.2 Sujeitos de pesquisa

Como já fora explicado na Introdução deste trabalho, os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam pelo menos cinco dias na semana, por um período de no mínimo um ano dentro da escola tida como campo de pesquisa. Para este texto foram selecionados três sujeitos para análise, os quais serão detalhados a seguir.

Sujeito 1

O Sujeito 1 (S1) é uma professora que já tem certa experiência, tanto em lecionar, como nas regras de funcionamento da escola em questão. Ela tem 54 anos, dos quais 23 dedicados a sua profissão atual. Há 17 anos trabalha nesta escola, há 6 trabalha com NT.

Seu bom humor, sarcasmo e ironia é algo que todos conhecem e compartilham, pois esta sabe administrá-los de forma magistral em seu ambiente de trabalho. Adorada tanto por seus colegas de profissão, como pelos seus alunos; já não tão bem vista assim pela supervisão. S1 tende a ironizar seus superiores e a mostrar, com todo respeito, que em sua sala, sobre seus alunos, quem domina a situação é ela.

Como formação acadêmica, S1 é graduada em Letras – Português/Inglês, tem especialização em educação especial e em ensino de línguas estrangeiras com NT. Além do

acadêmico, participa(ou) de diversos cursos de formação e capacitação oferecidos pela franquia, bem como já atuou como professora nos Estados Unidos, uma vez que estudara lá.

A entrevista com o S1 se deu de forma leve e bem humorada, como é de praxe de sua convivência. Não foi necessário muito esforço e nem muita instigação por parte do pesquisador para que ela falasse sobre o seu dia-a-dia de trabalho e sobre sua posição frente a ele. Prontificou-se a responder tudo e falou mais do que ela mesma esperara. A ironia foi um traço marcante em todo o processo de entrevista.

Sujeito 2

O Sujeito 2 (S2) é um professor ainda novato tanto na escola como em seu ofício. Tem 27 anos e, na escola em questão, trabalha há apenas dois anos. Sua personalidade é quase que o oposto da do S1. Não é de muito conversar, nem de amizade, nem de bom humor. Sua postura é séria e, de certo modo, como descrita pelos próprios alunos, frígida. Fala somente o necessário e quando é requisitado, não adere à política de boa vizinhança facilmente. O seu relacionamento com o grupo de professores se resume às reuniões e aos cursos de aperfeiçoamento; com os alunos, somente se relaciona durante as aulas e os plantões de dúvidas. Responde à supervisão de forma moderada e contida, sendo que é bem visto por esta.

Como formação, é graduado em Turismo e em Letras – Inglês. No momento cursa uma especialização em LI. Não possui experiência no exterior. Tem um dom ímpar quando o assunto são NT.

A entrevista com o S2 foi “pesada”. Respondia, inicialmente, estritamente o que lhe era perguntado. Depois de algum tempo de entrevista, o pesquisador sentiu que este ficara mais à vontade, porém não se despiu de sua postura séria e contida. Falou de si, da escola e da metodologia em si, somente na medida em que foi requisitado. Porém, as informações obtidas por meio dele são de alguma relevância, pois os regimes de verdade macrológicos, aqui discutidos, permeiam fortemente seu discurso.

Sujeito 3

O Sujeito 3 (S3) é uma professora que trabalha na rede de ensino, tomada como *locus* da pesquisa, por, pelo menos, 20 anos. O S3 tem “*seus 50 e poucos anos*” e, como já dito, há pelo menos 20 trabalha na instituição. De acordo com ela, há 10 anos vem trabalhando com NT em sala de aula.

Como formação acadêmica, o S3 é Doutora em Educação, por uma universidade no exterior (em Londres – Inglaterra) e, como graduação, é formada em Pedagogia. Frequentou diversos cursos de especialização e de aperfeiçoamento na área de aquisição de LE e,

devido a sua vasta formação na área, hoje, além de professora, atua no centro de formação de professores desta rede de ensino.

A entrevista ocorreu de forma não impactante. O S3 se mostrou bastante institucional e mais assujeitada aos discursos de caráter macrológico e institucionais.

Percebeu-se, pelo *corpus* registrado, que o S3 transita incansavelmente entre diversas formações discursivas e assume variados pontos de identificação.

Concluindo...

Estas são as condições de pesquisa e de produção do microambiente estudado. Com base em tudo o que se discutiu neste capítulo, tem-se que as exigências do mercado, na sociedade contemporânea globalizada, e a rapidez das mudanças que atingem a população mundial, sejam elas tecnológicas ou não, demandam um alto nível de conhecimento, em especial de outras línguas, além da língua materna, visto que as relações pessoais que se dão por meio destas crescem exponencialmente.

Como aluno de LI, desde muito cedo e atualmente como professor desta escola, em particular, posso notar a necessidade deste idioma na vida dos sujeitos que o procuram. A necessidade faz com que os alunos queiram ver resultados rápidos. Faz-se necessário lembrar, então, como já foi dito na Introdução, que é importante haver um estudo que visa entender as identificações dos professores envolvidos nesse processo de rapidez de resultados de ensino-aprendizagem de LI, fruto do contexto neoliberal.

No capítulo seguinte, são trazidas as entrevistas com os professores supracitados que atuam nesta rede de ensino de línguas e, com base nas teorias apresentadas até aqui, são feitas análises discursivas que visam capturar interdiscursos existentes nos discursos destes professores bem como a sua constituição identitária, conflituosa ou não, frente à sua formação inicial e a formação contextual atual.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 10)

O presente capítulo empreende uma análise microdiscursiva a partir de excertos das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A seguir, apresentamos a análise de tais excertos nos quais os sujeitos-professores, inseridos neste contexto educacional permeado pelas NT, discorrem sobre suas experiências vividas dia-a-dia, tais como suas frustrações, expectativas, vitórias, conflitos, contradições e identificações com esses macrodiscursos pós-modernos que têm modificado as esferas discursivas de menor expressividade, em especial aquelas já consideradas ultrapassadas pela sociedade contemporânea. A análise realizada é pautada na teoria discutida neste texto e é de caráter descritivo-interpretativo. A análise pauta-se no levantamento dos efeitos de sentido ancorados na materialidade discursiva e seu pano de fundo, as condições da produção enunciativa, bem como todo o contexto sócio-econômico-político e cultural que atravessa os sujeitos de pesquisa aqui entrevistados.

Ao analisarmos as entrevistas por completo, pudemos perceber que há certas regularidades discursivas nos dizeres dos sujeitos de pesquisa. Tais categorias (regularidades discursivas) serão os pontos norteadores de nossa análise, intitulando cada subseção seguinte. São elas: 1 - Identificações: entre o sólido e o fluido; 2 - Sujeitos professores em uma posição essencialmente ambígua; 3 - As (nem tão) Novas Tecnologias de ontem e hoje; 4 - A escola macrológica “ideal” *versus* A escola micrológica “real”.

Apresentamos, a seguir, os resultados das análises feitas a partir das entrevistas coletadas, as quais estão transcritas por completo na seção de Anexos dessa dissertação.

6.1 Identificações: entre o sólido e o fluido

Situar-se como sujeito no mundo pós-moderno, globalizado e neoliberal não é tarefa fácil para nenhum ser humano existente na atualidade. Como pudemos observar e discutir, nos capítulos anteriores, os sujeitos pós-modernos transitam entre diversos regimes de verdade/ordens discursivas, pois, dados os adventos da globalização e das NT, há um distanciamento dos sujeitos de um único modelo social a ser seguido, bem como há uma quebra dos que já haviam sido legitimados anteriormente (como é o caso dos Estados-nação). Tais mudanças (causadas pela globalização) se deram, em sua maioria, devido à eliminação dos conceitos de tempo e espaço que conhecíamos na modernidade sólida e à acessibilidade a outros mundos, outros esquemas de vivência/experienciação (propiciados pelas NT e as vias de virtualização oferecidas por essas). Logo, tornou-se ilusório constituir uma identidade única e estável no mundo contemporâneo.

Como vimos no Capítulo 2 deste texto, Hall (2005) e Bauman (2005) comentam sobre as crises de identidades evidenciadas pelos fenômenos que vêm atingindo os sujeitos contemporâneos e Hall (2005) reforça a desintegração da identidade como algo único e estável, passando a adotar o termo “identificações” (o qual também é adotado neste texto), pois crê que essas são formações que constituirão um ser humano híbrido, em constante processo de identificação consigo mesmo e com o(s) mundo(s) que o(s) cerca.

O movimento de distanciamento da visão clássica e sociológica de “sociedade” faz com que os sujeitos atuais entrem em conflito de identificações, pois saem de um ambiente, de certa forma, homogêneo, sólido, comunitário (BAUMAN, 2003) para adentrar mundos extremamente instáveis (fluidos) e heterogêneos. Esta situação lhes é imposta pelos discursos macrológicos existentes na pós-modernidade e afeta cada sujeito, cada identificação de uma forma diferente. A adaptação à nova realidade, bem como a transição entre ela e “um lugar mais seguro” é um dos pontos discursivizados por S1 quando este é incitado a falar de si mesmo no contexto sócio-histórico-cultural e econômico que permeia realidade atual, como mostra o excerto:

E¹⁵(S¹⁶1): *“Ahh, depende do dia, do humor, né? Quanto à tecnologia me sinto muito ‘IN’ [...]. Me sinto também um pouco fula quando vejo que o aluno não acompanha por causa da metodologia. Ai fico meio indignada por não poder mudar, até peço pra que traga um caderno, o livro, mas mesmo assim é muito difícil inserir alguém que não cabe, sabe? No fim não é pra todo mundo, mas também não é para ninguém, e quem é a gente para dizer o que está certo, né?”*

¹⁵ E refere-se a excerto: E1, E2, E3, respectivamente.

¹⁶ S refere-se a sujeito: S1, S2, S3, respectivamente.

O primeiro enunciado proferido pelo sujeito de pesquisa, neste excerto, relata sobre o seu “humor”, pois ele diz que sua ambientação diária depende deste. A palavra “humor” remete ao estado de espírito, temperamento, graça e comicidade. Com base nestes sentidos, podemos fazer várias inferências sobre a ambientação do sujeito em questão neste regime de verdade permeado por NT. Interpretamos “humor”, neste caso, como “estado de espírito”, ou seja, as diferentes formas de reagir do sujeito frente ao seu dia-a-dia. Infere-se que, dependendo da situação em que o sujeito é confrontado, em sala e/ou fora dela, neste contexto sócio-histórico-cultural e econômico, ele reage de maneiras variadas priorizando ora uma, ora outra ordem discursiva. Há uma ambivalência de identificações bem como o confronto de ordens e formações discursivas.

O “*humor*”, tido como forma materializada da representação, pode ser relacionado à valoração, mesmo que momentânea, de uma formação discursiva que pareça-lhe (ao sujeito de pesquisa) mais viável para enfrentar a situação imposta. Há horas em que é mais conveniente aderir aos novos regimes de verdades, a aceitação das NT e seu papel imponente neste ambiente. Ainda que, em outras, seja mais difícil relevar todo esse discurso e, então o sujeito opta por linhas de fuga as quais se remetem a regimes discursivos mais antigos, não mais bem vistos naquele local, como o caso de voltar ao caderno e livro como se vê, acima.

Quanto a si mesmo, a primeira identificação proferida pelo sujeito, neste trecho, é sobre sua relação com as NT: “*Quanto à tecnologia me sinto muito “IN”*”. “*IN*” é um vocábulo da língua inglesa que significa, como preposição, literalmente, dentro de. Porém, se analisarmos o papel desta simples palavra na língua inglesa, veremos que há muitas outras formas de utilizá-la, em sentidos menos literais, mais figurativos, o que creio ser o caso deste sujeito, o qual tem amplo domínio desta língua. Neste sentido figurativo, “*IN*” significa conectado, conhecedor, companheiro, apto a realizar algo. Ambas as significações convergem em um ponto comum para a análise: o sujeito de pesquisa sente-se conectado às NT, sente-se por dentro de tudo o que é de bom e que elas podem oferecer, não parece ameaçado, pelo contrário, exprime uma relação de companheirismo para com as mesmas no sentido de que elas sejam a extensão do seu corpo, de seu saber, enquanto professor, enquanto mediador de relações, enquanto controle, enquanto ser humano que não é mais só carne e osso e sim algo maior que o terreno, que o local, que o rígido, inflexível, sólido (BAUMAN, 2007); algo virtualizado (LÉVY, 1996), desterritorializado (BAUMAN, 2007), maior e, com certo juízo expresso, de certa forma, melhor.

Quanto à metodologia (regime de verdade imposto aos sujeitos que ali estão) utilizada, pautada em todo o contexto dado como pós-moderno, S1 diz se sentir “*fula*”, “*indignada*”. Ambos os vocábulos pertencem ao mesmo campo semântico. O vocábulo informal “*fula*”, no sentido figurativo de linguagem, significa furioso, enquanto “*indignada*” é

usado para reforçar tal sentimento de inconformidade com a situação. S1 justifica sua fúria/desconforto dizendo que a metodologia não é aplicável a todos que em sua sala estão. Porém, S1 ainda tenta fazer algo para que seus sujeitos-aluno se adaptem à atualidade, fazendo com que eles se apeguem a objetos que, segundo o sujeito de pesquisa, lhes sejam mais familiares, assim como parecem ser a ele mesmo.

Por conta de tudo isso, S1 reconhece que há identificações que se encaixam no momento atual e outras que são desprezadas, pois são consideradas obsoletas para o modelo contemporâneo de sociedade e isso lhe parece bem claro e evidente, pois como ela mesma explicita: “*é muito difícil inserir alguém que não cabe, sabe?*”.

“*Inserir*” é um verbo que significa incluir, implantar, fazer parte de algo, e, neste contexto, traz em si um sentido de que se tenta incluir alguém que não queira entrar ou ainda não saiba como. Verifica-se, então, que o sujeito da pesquisa tenta fazer com que todos os sujeitos-alunos que estão sob sua orientação sintam-se pertencentes ao mundo colonizado pelas novas ordens discursivas, ou ainda, tenta implantar nestes alunos os novos regimes discursivos uma vez implantados em si mesma. Traz-nos, assim, uma ideia de que só é parte da contemporaneidade aquele sujeito que processa suas identificações como lhe é exigido pelas condições sociais atuais, caso contrário, não conseguirá ser inserido, ou terá de se reavaliar/reconstituir para consegui-lo. Não há inserção sem adaptação. Não há como “*inserir*” estes seres de outra formação/ordem discursiva.

S1, ainda discursiviza que: “*No fim não é pra todo mundo, mas também não é pra ninguém e quem é a gente pra dizer o que está certo, né?*”. S1 mostra-se com um olhar holístico da situação concernente à adaptabilidade e aos processos de identificações na contemporaneidade. Infere-se, por meio de seu enunciado, que adentrar as esferas líquidas da pós-modernidade não é tarefa fácil e que não são todos os sujeitos que conseguem tal feito, pois processar identificações a tempo de se inserir em um mundo e ter de se desvencilhar deste tão rapidamente causa certo desconforto e requer experiência para fazê-lo de maneira que se obtenha sucesso. Mesmo assim, reconhece que há sujeitos que se mostram habilidosos em vivenciar a pós-modernidade em seus limites máximos de adaptação e readaptação.

Porém, apesar de tal reflexão, S1 mostra-se humilde, eximindo-se da posição de julgamento. Demonstra que, adaptáveis ou não, os sujeitos não estão prontos para julgar uns aos outros, pois dado o contexto social liquefeito, quem pode dizer ou que é certo? Tal situação é materializada na própria colocação do sujeito de pesquisa em seus enunciados, por meio de questionamentos (“*né?*”, “*sabe?*”), demonstrando que ele próprio está isento de certezas e tem a noção de que existem diversos mundos, diversos “certos” e estes são tão instáveis e não duradouros que não podem ser tomados como uma base sólida para um julgamento de o que é ou não um sujeito coerente à contemporaneidade.

Vemos, nestes enunciados, a ambivalência de sentidos e formações discursivas. O sujeito de pesquisa mostra-se em trânsito, aparentemente, sem conflitos entre suas formações discursivas formativas, a moderna e a atual. Para aqueles que junto a ele estão, mostra-se apto a ensinar-lhes da forma “correta” hoje. Para os demais, marginalizados desta nova possibilidade, oferece-lhes seus conhecimentos mais antigos, o livro, o caderno, o estilo tradicional de ensinar, pois assim, ele também aprendeu e, hoje, ensina, seja como for necessário realizar este ofício.

Quanto ao ofício do professor e sua inserção na pós-modernidade, S3, ao ser questionada sobre a realidade dos sujeitos-professores, enuncia:

E2(S3): “[...] *não acho que é uma questão de capacidade mental, mas sim uma questão de estar de acordo com a onda de mudanças que vem nos atingindo nas últimas décadas. Porém, não acho impossível a ninguém inserir-se neste mundo*”.

Neste enunciado, S3 deixa claro que a sobrevivência do sujeito-professor na pós-modernidade não está ligada à “*capacidade mental*” que este sujeito possa ou não ter. Ao analisarmos a expressão “*capacidade mental*”, dado o contexto da entrevista, podemos inferir que tais vocábulos remetem à formação conteudista dos professores, aos conhecimentos que, teoricamente, estes deveriam ensinar aos alunos para que se destaquem em suas vidas fora do ambiente escolar. Infere-se que são conhecimentos relacionados às áreas de saber que os discursos educacionais tendem a legitimar, os quais não são, segundo S3, capazes de solucionarem os problemas postos pela contemporaneidade.

A sobrevivência, em E2, mostra-se como uma questão de identificação com as mudanças que se apresentam aos sujeitos contemporâneos e com a adaptação destas identificações processadas no agora para com as mudanças que se apresentarão, talvez, repentinamente. Tal efeito de sentido encontra-se materializado no vocábulo “*onda*”. Podemos tomar “*onda*” como um substantivo usado para designar as elevações de massas de águas nos oceanos e suas quebras em terra firme. Inferimos, então, que as “*ondas de mudanças*”, citadas por S3, seriam as ordens discursivas/regimes de verdade os quais emergem e se erguem, legitimados por uma ordem mundial, e que podem, ou devastar e modificar totalmente um modo de vida (assim como as ondas *tsunamis* devastam enormes porções de território), ou ainda, ao esbarrarem em algum obstáculo mais rígido, destituem-se do elemento “*verdade*” e voltam a ser apenas “*águas mansas*” no oceano de “*verdades*” fluidas e inconstantes da contemporaneidade. Esta última não tem mais a possibilidade de gerar grandes mudanças.

S3 ainda deixa claro que a “*onda de mudança*” sobre a qual fala vem “*atingindo*” os sujeitos nas últimas décadas. Ou seja, como exploramos no parágrafo acima, o verbo “atingir” deixa o sentido de que estas mudanças estão devastando meios de vidas (sociais, culturais e econômicos) e permitindo que, neste território, agora sem donos, ergam-se novos meios de vida, os quais devem modificar-se ao ir e vir das ondas. Assim como em um mar físico, o mar fluido de identificações da pós-modernidade exige rapidez para que as “*ondas de mudanças*” não atinjam os sujeitos de forma a eliminarem sua subjetividade por completo, mas sim apenas trazerem a eles novas possibilidades de identificações, as quais se assemelhem à realidade na qual eles devem se adaptar.

Logo, podemos analisar que processar identificações na atualidade tal como transitar entre elas de forma e em tempo hábil é uma necessidade humana tão básica como as próprias necessidades fisiológicas. Além de ser uma questão de segurança e pertencimento (BAUMAN, 2003) a um novo mundo que se estrutura a cada impacto de mudanças. Porém, ao que parece, na fala de S3, não é impossível, a nenhum sujeito que habite a atualidade, processar identificações coerentes à onda de mudanças atuais.

Sobre a atualidade e a disposição de adaptar-se, discorre S2, em E3:

E3(S2): *“Me sinto bem hoje. Me sinto disposto hoje, agora, a lidar com isso, com a minha profissão. Amanhã, se eu estiver descontente vou me coçar e procurar algo que me faça sentir bem novamente. Sei que para os mais antigos isso não é uma tarefa fácil, pois eles foram criados de outra forma. Então eu vejo que a nossa juventude se mostra muito mais capaz de adaptar-se e de viver no mundo hoje do que os que vieram antes de nós”.*

S2 identifica-se como alguém que está sempre disposto a se adaptar e tal função é extremamente explorada em E3. Ele se mostra como um sujeito adaptável e que sabe por onde começar tal processo, bem como lhe parece bem definido o momento de buscar novas identificações para, ainda assim, continuar inserido em um mundo que lhe é agradável. Seu discurso é marcado por dicotomias as quais se materializam em diversos vocábulos ao longo de seus enunciados: “*hoje*” versus “*amanhã*”; “*bem*” versus “*descontente*” e “*juventude*” versus “*os mais antigos*” e “*os que vieram antes de nós*”. Tais dicotomias apontam sentidos que são levantados e reforçados também pela sociedade pós-moderna.

Ao analisarmos os advérbios de tempo “*hoje*” e “*amanhã*”, vemos que o sujeito tem consciência da velocidade com a qual as coisas modificam-se na atualidade. Estes advérbios, em língua portuguesa, são temporariamente muito próximos, sugerindo que S2 sabe o que lhe é útil e lhe agrada neste momento, porém estes atributos já podem não ser mais tão bem vistos e/ou necessários em um curto espaço de tempo. Volatilidade é uma

característica fundamental da pós-modernidade, na qual a maioria das coisas está somente de passagem.

Outra dicotomia a ser analisada é a que envolve os vocábulos “*bem*” e “*descontente*”. Segundo S2, ele procura estar sempre bem, inserido, pertencente a uma comunidade (BAUMAN, 2003), mesmo que instantânea. Ao sentir-se em situações adversas, S2 já tem motivos para pensar em mudanças, pois ele deseja retomar a posição que lhe parece boa. S2 diz se “*coçar*” quando algo lhe deixa descontente. Tal verbo, utilizado no contexto informal da entrevista, levanta um sentido de que, ao não se sentir bem, S2 busca, verifica o que lhe incomoda, revirando todo o seu corpo identitário, procurando pela identificação que não lhe cabe mais ou lhe causa desconforto. Identificado o problema, inferimos que S2 desfaz-se desta ou daquela identificação que lhe causa um sentimento de exclusão, de repulsa, de incômodo, assim como nos desfazemos de alguma poeira ao nos coçarmos fisicamente. As identificações de S2 parecem extremamente desenraizadas de sua subjetividade, passíveis de substituição ao menor sinal de inadequação.

Como Bauman (1999) discute, os sujeitos pós-modernos têm uma tendência em se mostrarem sempre felizes, de bem com a vida, inseridos e bem quistos pelo mundo que os cercam, tal fenômeno de fictícia estabilidade emocional é compreendido como sociedade do espetáculo.

Tais identificações nos levam a refletir sobre a questão de segurança, muito discutida por Bauman (2003) e já abordada aqui no Capítulo 2. Por mais instável e fluido que seja o mundo hoje (desprovido de lugares sólidos, relações duradouras, estabilidade etc.) e por mais adaptável e inconstante que pareça o sujeito, o ser humano que ali reside ainda busca, mesmo que momentaneamente, o seu local, sua comunidade, a qual atesta e identifica-o como um ser pertencente a algo, não simplesmente um nômade perdido em um não-lugar. O sentimento de pertencimento ainda é perceptível no sujeito desta pesquisa, mesmo em S2 que se diz adaptável a qualquer realidade ou situação. Portanto, podemos inferir que algumas das questões relacionadas à adaptação e à transição entre identificações sólidas e líquidas é o sentimento de segurança e o de pertencimento. Então, de acordo com os sujeitos aqui analisados, é necessário adaptar-se para inserir-se e inserir-se para pertencer.

Tal paradigma pode ser observado em níveis diferentes, segundo S2. Analisando a outra dicotomia por nós levantada (“*juventude*” versus “*os mais antigos*” e “*os que vieram antes de nós*”), podemos inferir que S2 crê que nem todos os sujeitos, habitantes da sociedade pós-moderna globalizada e neoliberal, são capazes de se identificar com a realidade que lhes é apresentada. Ele acredita que os sujeitos mais antigos, aqueles que nasceram antes, oriundos de formações discursivas extremamente diferentes, regidas por regimes de verdade/ordens discursivas sólidas, modernas, não são tão capazes de se desprenderem de tais ideais e adentrarem à nova ordem mundial (a qual é regida por

ordens discursivas mais fluidas) como parecem ser os mais jovens. Segundo S2, a juventude é mais adaptável às mudanças, pois, pelo que se pode inferir, estes sujeitos jovens já são nativos de regimes de verdade abertos, fluídos, que não se solidificam e, por consequência, não deixam estáticas as identificações dos jovens pós-modernos, impossibilitando, assim, estes de se tornarem inflexíveis como podem ser alguns outros sujeitos já com mais idade.

Independente de quem é ou não adaptável e independente de quais são as identificações atuais que resultam em uma melhor “*performance*” no mundo pós-moderno, há um ponto em comum a todos os sujeitos de pesquisa aqui analisados. Cada um deles discursivizou a sua maneira, porém, julguei que S2 resumiu muito bem toda a questão da transição de sujeitos entre regimes de verdades/ordens discursivas sólidas e líquidas, procurando processar suas identificações de acordo com a atualidade:

E4(S2): *“Pra resumir nossa conversa, há vários mundos aí fora. Nenhum deles está errado, nenhum está certo. Porém, nenhum é lugar seguro. [...] temos que escolher o que nos parece menos hostil e quais são as definições que mais se aproximam ao que nós temos como ideal. E o mais importante de tudo é saber a hora de abandonar um barco, cair no mar e nadar até um outro, independente do quão distante ele esteja. Tudo hoje é receptivo, basta você saber e querer entrar. Esta é a beleza do mundo hoje, ele é acessível”.*

Em E4, S2 deixa bem claro toda a questão discutida nesta seção do capítulo de análise. São vários mundos que existem na pós-modernidade globalizada e neoliberal. Tais mundos, citados por S2, são materializados pelas dicotomias apresentadas até então, por ele e pelos outros sujeitos de pesquisa. Há o mundo de “*hoje*”, de “*amanhã*”, da “*juventude*”, dos “*mais antigos*” entre outros. Pelo vocábulo “*mundo*”, podemos entender como diversas formações discursivas regidas por uma ordem/regime de verdade de caráter também discursivo que orienta e subjuga as relações de poder-saber presentes em toda malha discursiva e nas subjetividades existentes ali. Então, inferimos que, quando S2 fala sobre a diversidade de mundos existentes, ele se refere às diversas identificações que, podem ou não, ser incorporadas por um sujeito na contemporaneidade.

Estes “*mundos*” podem estar pautados na realidade concreta, na realidade virtual e, em ambas as realidades, necessitam de identificações específicas para que os sujeitos mostrem-se capazes de inserir-se em um lugar que lhes pareça seguro, não hostil e ainda, por mais incrível que pareça, estável.

Os vocábulos “*hostil*” (precedido pelo advérbio de intensidade “*menos*”), “*ideal*” e “*receptivo*”, quando analisados sob o contexto levantado por S2, podem ser agrupados em um mesmo campo semântico, já que levantam, em si, um sentido de pacificação, de

idealização de algo que pode, momentaneamente, se materializar na realidade concreta ou na realidade virtual como algo prazeroso, confortante. Tais qualificações (adjetivos) remetem, no discurso de S2, a identificações as quais todos os sujeitos contemporâneos podem buscar, pois são estas que vão tornar o trânsito deste sujeito, por entre os diversos mundos, menos doloroso e mais acessível.

Tal transposição entre mundos também é explorada em E4, por S2, quando este sujeito utiliza-se de uma metáfora para ilustrá-la: “*saber a hora de abandonar um barco, cair no mar e nadar até um outro*”. Neste enunciado, podemos inferir que o vocábulo “*barco*” remete a um conjunto de identificações absorvidas por um sujeito enquanto este vivencia a pós-modernidade, constituindo, assim, uma identificação geral, porém instável e momentânea. Já o vocábulo “*mar*” parece remeter ao sentido de fluidez o qual é característico da vida contemporânea, como é visto em Bauman (1999). Podemos, então, entender que, um sujeito pós-moderno, ao perceber uma inadequação de seu conjunto de identificações às mudanças trazidas pela pós-modernidade, deve destituir-se destas e, na própria atualidade liquefeita, buscar outras que o constituam novamente enquanto sujeito e que possibilitem a continuidade de sua experiência no mundo contemporâneo. É como se o sujeito fosse um navegante que ao perceber uma tormenta no mar, decide abandonar o seu barco em busca de outro que lhe inspire mais segurança e lhe possibilite continuar seu trajeto até um destino o qual pode ou não ter sido inicialmente traçado. Por mais distintas que se mostrem as identificações requisitadas para formar estes “*barcos*”, elas estão interligadas no “*mar*” da atualidade pelo contexto sócio-histórico-cultural e econômico que molda o agora.

Logo, os sujeitos ditos pós-modernos, queiram ou não, têm de processar identificações que atendam às formações discursivas sólidas e líquidas, pois só assim terão a capacidade de transitar entre os diversos regimes de verdade/ordens discursivas existentes na contemporaneidade. O trânsito por estas vias é uma questão de sobrevivência.

Porém, por mais movimentação que possa haver na constituição do sujeito pós-moderno por identificações, ainda temos que levar em conta as interações destes para com o mundo que os cerca e para com os outros sujeitos com os quais convivem.

A seção seguinte de análise traz os sujeitos de pesquisa inseridos na escola *locus* como sujeito professores. Procuramos analisar as relações destes sujeitos-professores entre si e com os sujeitos alunos, bem como as representações que os sujeitos de pesquisa têm de si próprio, como professor e de seus alunos.

6.2 Sujeitos professores em uma posição essencialmente ambígua

Dadas as contextualizações, tanto teóricas quanto analíticas, sobre a constituição do sujeito pós-moderno por processos de identificações e a necessidade deste transitar entre formações discursivas ambivalentes, temos que os sujeitos de pesquisa inseridos na escola *locus* são colocados em posições-sujeito que são, hoje, por essência, ambíguas.

Ambíguas, pois tanto a posição-professor quanto a posição-aluno (com a qual eles têm de lidar diariamente), são pautadas e constituídas a partir de um referencial sólido, moderno, assim como toda a estrutura educacional conhecida até então. Por mais diversificada e evoluída que a educação possa/pareça ser, sua base estrutural está toda construída em ideais modernos, os quais, atualmente, não têm mais tanta legitimidade e são quase que totalmente desconsiderados dada à nova dinâmica mundial.

Rezende e Bulgarelli (2009) comentam que, antes da modernidade, os conhecimentos eram transmitidos de maneiras completamente informais; eram transmitidos entre membros da família, de forma que os mais experientes instruísem os que tinham menos tempo de vida e esse ciclo se repetia a cada nova geração.

Com a constituição da modernidade, surge a educação formal e as instituições as quais se responsabilizam por transmiti-la, recrutando profissionais que, dada à ordem discursiva/regime de verdade, eram considerados instruídos (professores) e capazes de instruir outros sujeitos (ainda tidos como desprovidos de conhecimentos; alunos), visando, então, a manutenção do regime social que se instalava. A educação moderna era regida pela pedagogia que, segundo Rezende e Bulgarelli (2009), era a institucionalização dos conhecimentos tidos como necessários para que um sujeito se tornasse hábil e responsável para atuar socialmente à luz da razão, como a própria modernidade pregava. Além da pedagogia, a formação discursiva de época pregava que “ninguém nunca poderá roubar a sua cultura; o que soava como uma promessa encorajadora para os filhos de então, seria uma horrenda perspectiva para os jovens de hoje. Os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de “até nova ordem”” (REZENDE; BULGARELLI, 2009, p. 663).

Analisando o contexto histórico da educação formal e da pedagogia, podemos compreender o quão sólidas são suas bases e como elas se articulam à luz da razão. Para além destes pontos, temos as posições-sujeito que derivam de tal ordem discursiva/regime de verdade, as posições professor e aluno.

Teoricamente falando, em consonância com Rezende e Bulgarelli (2009), tais posições permanecem estáticas desde então até os dias de hoje. Aí reside a ambiguidade contextual destas posições inseridas no contexto sócio-histórico-cultural e econômico atual: exige-se um professor extremamente seguro de si, conhecedor do mundo que o cerca e pronto para ensinar um aluno (tido como desprovido de qualquer conhecimento), moldar sua personalidade e prepará-lo para o mundo fora dos muros da escola. Como previsto, este aluno é alguém pronto e preparado para receber estes conhecimentos de um sujeito que os transmitirá, somente nesta ordem de fluxo, estática, educador ensina aluno.

Em contrapartida destas exigências, temos, como foi discutido na seção anterior, um sujeito-professor totalmente fragmentado, inseguro, com identificações extremamente flexíveis e mutáveis, que desconhece previamente os mundos pelos quais terá que permanecer, por somente um instante, talvez e que não tem noção prévia do quão adaptável ele é/precisa ser. O aluno, por sua vez, se constitui da mesma forma e, às vezes, por ter nascido em uma época onde as formações discursivas constitutivas dos sujeitos já não são mais tão solidificadas, sente-se mais livre e mais hábil a agir, adaptar-se e a transitar pelos diversos mundos que lhe são oferecidos. Adapta-se e transita na pós-modernidade, muitas vezes, melhor do que os sujeitos que, teoricamente, são incumbidos de lhe ensinar o conhecimento de mundo.

Tal disparidade causa conflitos tanto no ambiente educacional (externo aos sujeitos) como na constituição do próprio sujeito em si (seja ele aluno ou professor). Os sujeitos parecem transitar em lugares que não lhes são comuns e que lhes causam estranheza. Tal estranhamento, bem como os conflitos causados pela ambiguidade das posições-sujeito são discursivizados por S1 quando questionada se havia diferença entre os sujeitos professor e aluno dado o advento das NT, como mostra o excerto:

E5(S1): *“Ah nunca foi (diferente), né? Aluno é aluno e professor é professor, desde sempre pra mim pelo menos! [...] (hoje) Eles (os alunos) fazem quando querem e se querem, a gente sempre tenta fazer... Na minha época [...] O que eu acho engraçado é que a gente tinha medo da professora, ela era séria, tinha pinta de SENHORA e ai da gente que amolasse ela! Era só no olho a gente já tremia! Hoje nem pulando em cima dos pentelhos a gente segura eles. [...] A gente parece que tinha noção do errado, ou melhor noção do perigo (risos). Hoje é essa lambança! [...] Mas a gente naquela época, ai de nós se não fizesse as coisas nos conformes!”*

“Ah nunca foi, né?”, resposta imediata. A menção de um verbo no pretérito perfeito do indicativo (“foi”) indica uma situação que se encerrou. Baseando-se nessa materialidade, pode-se inferir que o sujeito busca no seu passado as identificações de professores e

alunos e crê que elas são as mesmas ainda nos dias de hoje: “*Aluno é aluno e professor é professor*”, pois neste enunciado, os verbos encontram-se no presente (“*é*”). A dicotomia “passado x presente” é um traço muito forte de S1.

Vemos, ainda neste enunciado, a visão de permanência que o sujeito tem quando se trata das identificações frente às posições sujeito aluno e professor. Para ele, os contextos mudaram, porém os sujeitos da escola continuam estáticos, petrificados no tempo. Isso talvez aconteça, pois não é possível pensar a pós-modernidade e suas mudanças sem trazer para dentro desta a modernidade e sua estrutura basilar. A pós-modernidade, como já se discutiu, nega a modernidade (LIPOVETSKY, 1989, 2004), porém utiliza-se de seu modelo social para fazê-lo. Assim, nem a globalização, nem a virtualização ou até mesmo a inserção das NT (pertencentes ao movimento pós-moderno) nos ambientes educativos foi significativa para que houvesse um deslocamento quanto a essas identificações já pautadas na modernidade, diferentemente do que prega a teoria de Lévy (1996) que acredita que a virtualização propiciada pelas NT e intensificada pelas mudanças socioculturais levaria a humanidade a uma nova hominização. Tal sentido de continuidade é materializado na preposição “*desde*” e no advérbio de frequência “*sempre*”. A primeira significa a começar de, a datar de. Já o segundo significa em todo o tempo, incessantemente, realmente, na verdade. Percebe-se então, que na visão deste sujeito, as características escolares que competem aos papéis e identificações de aluno bem como as quais competem aos professores são as mesmas e assim são desde sempre, sem em nenhum momento terem sofrido alguma mudança ou influência do contexto sócio-histórico.

Outro ponto discutido em E5 é a questão das relações de poder-saber (FOUCAULT, 2003) que estão presentes nas salas de aula da atualidade. O sujeito de pesquisa tece uma comparação dicotômica, na qual explora tais relações no passado (quando o sujeito se posicionava como aluno) e no presente (no qual o sujeito se posiciona como professor). Em sua fala, S1 faz uso de advérbios de tempo (como “*Na minha época*”, “*naquela época*”, para pontuar o passado e “*hoje*” para situar-se no presente).

Enquanto o foco é o sujeito aluno, S1 discursiviza: “*Eles fazem quando querem e se querem*”. A repetição do verbo “*querer*” em tão pequeno espaço de texto indica a importância da ação/comportamento do aluno na visão desse sujeito. “*Querer*” é ter a intenção ou a vontade de, exigir, ordenar, manifestar ou exprimir a própria vontade. Com base nessa materialidade, o sujeito da pesquisa identifica o aluno como alguém que tem todo o poder e que faz conforme sua vontade, que exige e ordena.

Tal enunciado pode ser analisado da seguinte forma: o sujeito-aluno, prescrito pelos manuais e documentos educacionais, ainda é um sujeito moderno, enraizado na estrutura formatada da modernidade, local, raso. Estas são as identificações que atravessam os professores que advêm de tal época de ensino. Porém, o aluno, hoje, é pós-moderno, total

ou parcialmente globalizado e, na grande maioria, nada raso. É um turbilhão de informações mal conjugadas. Logo, como formatar/solidificar algo tão líquido, retomando Bauman (1998, 1999, 2007)? Quando não se sabe lidar com o amorfo, este invade todo o formatado e o domina. É o não territorializado modificando o território que ele não habita, só passa.

Deslocando, então, o foco do sujeito aluno para o sujeito professor, S1 diz: “O que eu acho engraçado é que a gente tinha medo da professora, ela era séria, tinha pinta de SENHORA e ai da gente que amolasse ela! Era só no olho a gente já tremia!”. Um substantivo caracteriza a relação de S1, enquanto aluna, com sua professora na modernidade: “medo”. Tal vocábulo infere que as relações de poder-saber estavam todas sob o julgo da professora e que esta detinha o poder da sala de aula e, com esse, intimava seus alunos, causando-lhes medo de desafiar o legitimado, o detentor de poder. A professora é caracterizada como “séria”, como tendo “pinta de SENHORA”. Tais adjetivações remetem a uma postura enrijecida, sólida, aparentemente estável que era o retrato do professor legitimado pela modernidade. Os três vocábulos analisados, neste trecho de E5, remetem-se aos dizeres de Rezende e Bulgarelli (2009), nos quais o professor, em tempos modernos, era o único tido como detentor do conhecimento e cabia a ele moldar os sujeitos-alunos que deviam, submetendo-se ao regime de verdade da educação moderna, assujeitar-se às normas estabelecidas pelo professor, pois eles (alunos) não eram capacitados para discernir o certo do errado, porque não tinham conhecimento.

O verbo “*tremar*”, também utilizado por S1, infere/materializa um sentido de que tal posição docente fazia aflorar sentimentos de insegurança e de submissão nos alunos modernos, pois demonstravam que, ao tremerem, não estavam solidificados o suficiente para enfrentar tal sujeito, o qual era tido como referência de maneira de vida e conhecimento naqueles tempos, mostrando-se inferiores aos professores.

Voltando ao hoje, S1 mostra-se um professor frágil, que não tem o mínimo de respaldo ou de respeito para exigir algo do aluno; S1 já não é mais o detentor único das relações de poder-saber. Um professor que depende do querer do aluno para que algo aconteça, pois como ela mesma diz: “*Hoje é essa lambança!*”, ou seja, o vocábulo “*lambança*” (o qual se refere, na oralidade cotidiana, a uma mistura de coisas/ideias na qual nada consegue se distinguir) levanta um sentido de desorganização ou, quem sabe, de uma nova organização onde não se é mais possível distinguir discursos, sujeitos, posições, locais entre outros. Tal materialidade aponta para um sujeito-professor sem território, em um “não-lugar”, perdido nos novos tempos e nos novos espaços (BAUMAN, 1999) da contemporaneidade.

A contradição expressa nos dizeres de S1, bem como a dicotomia levantada na materialidade analisada reforça a questão da ambiguidade de posições-sujeito no ambiente escolar. S3, no excerto a seguir, quando questionada sobre o papel do professor nos dias

de hoje, também discursiviza sobre as implicações do mundo macrológico, de certa forma, exterior à escola, no mundo micrológico, a escola em si.

E6(S3): *“Como podemos ignorar essas novas formas de aprender e de ensinar. Alias, perguntamos-nos O QUE ENSINAMOS? SE É QUE ESSE AINDA É NOSSO PAPEL. Lógico que temos que ter os pés no chão e sabermos que o professor tem sim sua importância, indispensável eu diria, [...] o professor deve orientar os alunos com base em seus conhecimentos, das melhores formas de utilizarem os meios que lhes são disponibilizados. [...] O julgo da verdade passa pelo professor, pois ele detém o conhecimento daquele ou deste assunto. [...] Hoje, procuramos investir nossos esforços em um profissional com um perfil aberto, ligado, CONECTADO ao mundo [...] (porém) há professores na rede que estão há anos conosco e que não tiveram a oportunidade de acompanhar essa onda tecnológica. Estamos estudando uma forma de adaptar esses professores a nova realidade global. [...] O professor só poderá integrar os alunos à realidade que pretendemos passar se ele também estiver tão integrado a ela quanto o próprio aluno”.*

Já de início, em E6, podemos analisar que há um ato falho no discurso de S3. O primeiro enunciado dito neste trecho põe em discussão/problematização a posição do sujeito professor na educação tida como pós-moderna. É um dizer extremamente paradoxal, onde S3 enuncia uma pergunta, questionando a si mesmo e ao papel docente: “O QUE ENSINAMOS? SE É QUE ESSE AINDA É NOSSO PAPEL”, a qual levanta um sentido de que não há mais nada para ensinar aos sujeitos da contemporaneidade, anulando, assim, a essência do papel do professor prescrito pela modernidade. De prontidão, responde a si mesmo, de certa forma assustada com o enunciado proferido anteriormente, quebrando a lógica que tentara construir: “Lógico que temos que ter os pés no chão e sabermos que o professor tem sim sua importância, indispensável eu diria”.

Tal quebra de sentido e materialização do que estamos postulando como ato falho (da percepção de ter dito algo indesejável) se dá por meio do vocábulo “Lógico”, que retoma o fio discursivo de reiterar a importância de ser professor e continua o enunciado com a expressão “pés no chão”, dando a entender que a importância do professor é relativa, ele precisa ter os “pés no chão”, saber exatamente com quem e como agir.

Em contradição ao enunciado que iniciou seu excerto, S3 discursiviza, agora, sendo coerente aos ideais que representam um professor pautado na modernidade (REZENDE, BULGARELLI, 2009): “O julgo da verdade passa pelo professor, pois ele detém o conhecimento daquele ou deste assunto.”. Esta contradição pode ser analisada como uma mostra da heterogeneidade constituinte dos sujeitos pós-modernos, neste caso, de S3.

Fica claro, então, que de um lado, S3 prima por uma formação discursiva mais institucional, mais voltada para a pós-modernidade e seus adventos tecnológicos. Tais sentidos são materializados no trecho “*perfil aberto, ligado, CONECTADO*”, o qual é constituído de várias qualificações (adjetivos), que definem identificações necessárias a um professor pós-moderno. Os vocábulos “*ligado*” e “*CONECTADO*” são pertencentes a um mesmo campo lexical, o qual se refere às tecnologias e remetem-se a um sujeito que consegue se inserir, se engajar na realidade contemporânea permeada pelas NT, sendo capaz de conectar-se a essas e extrair deste mundo virtual tudo o que lhe é proveitoso bem como o que lhe é necessário para sobreviver na pós-modernidade. Tal situação de troca de informações tem de ser mantida, a conexão com o mundo tem de ser constante, pois só assim o sujeito estará “*aberto*” a receber novas identificações. Portanto, estar de “*perfil aberto*”, segundo S3, infere estar sempre em contato com o mundo contemporâneo, modificando-se quando necessário. Esta realidade modifica e torna instáveis as instâncias estáticas da educação moderna, ditando as regras de ecologia humana (LÉVY, 1996) e que exige um professor de perfil aberto, conectado, inserido na realidade da nova ordem mundial, que interage de igual para igual com o sujeito-aluno atual.

De outro lado, há uma formação discursiva mais tradicional, mais pautada na solidez do sistema educacional construído pela modernidade, onde o professor detém os conhecimentos e na qual o dever deste sujeito é moldar o sujeito-aluno como ele achar coerente. Ambas as formações são trazidas para o contexto social atual, em um único sujeito, porém com suas bases constituintes situadas em diferentes instâncias temporais/sociais.

Então, analisando E6, vemos que todo o peso da responsabilidade, no que tange à manutenção das relações de poder-saber em sala de aula na atualidade, recai sobre a representação do sujeito-professor. Ele, por sua vez, deve buscar incansavelmente, a todo o momento, novas identificações e, a partir destas, ser capaz de transitar mais fácil e rapidamente entre as formações discursivas que se mostram a sua frente, sejam elas consideradas obsoletas, modernas, pós-modernas etc. Depende exclusivamente deste sujeito, manter uma posição constituída em tempos modernos em um contexto sócio-histórico-cultural e econômico no qual a modernidade é somente uma teoria para se negar, para utilizar de modelo contrário aonde se quer chegar, se é que este ponto de chegada realmente existe para alguém já ambientado na nova ordem mundial.

A pós-modernidade, como a definimos, é um emaranhado de lugares, “não-lugares”, ordens discursivas, regimes de verdade, formações e identificações que fluem em velocidade ímpar. Posições-sujeito, em tempos como esse, são extremamente instáveis e momentâneas, por isso manter uma posição estática (no caso, o sujeito-professor) é praticamente a morte social (BAUMAN, 2008). Ter de ir e vir nos fluidos pós-modernos sem

poder destituir-se da solidez que lhe prende (imposta) na modernidade é algo extremamente inviável, para não dizer impossível.

As representações do sujeito-professor trazidas por S1, em E5, tanto a atual como a moderna, mostram o deslocamento da relação poder-saber neste contexto. Antes, sob o domínio discursivo exclusivo do professor; hoje, caso o professor não seja aquele idealizado por S3 em E6 (conectado, aberto, inserido na nova realidade mundial), o poder está sob domínio exclusivo do aluno, pois o conhecimento, na atualidade, não é exclusivo do professor. Como Foucault (1989, 2003, 2009) discute, discurso é poder e quem estiver transitando mais fortemente/facilmente entre as ordens discursivas/regimes de verdade de uma determinada época se apodera do discurso e, conseqüentemente, do poder. Logo, de acordo com E5 e E6, os sujeitos professores que se recusam a se reabilitar, se reconstituir, adquirir novas identificações e adentrar de uma vez por todas na liquidez pós-moderna tendem a ficar obsoletos e perder seus espaços.

É nesta situação contraditória que se encontram os sujeitos professores nos dias de hoje. S2, em E7, tenta explicar à sua forma:

E7(S2): *“Sente só o drama. A coisa é mais severa aqui. Temos uma lacuna enorme na formação de professores e no sistema educacional em si. A coisa é feia. [...] eles não têm formação pra se adequar às necessidades de hoje. Nem conteudista, nem psicológica. O mundo é outro hoje, [...] os antigão se junta pra falar mal desta “juventude” que não sabe o que é viver. Esse saudosismo burro me irrita. [...] Só sabem falar em falta de responsabilidade, falta de educação, falar que o povo de hoje vive de frescura, que não sabe o que é viver [...] Não é assim. Hoje temos glórias e derrotas como antes. Elas só são acomodadas em situações diferentes. E no Brasil a coisa é assim, velho é velho e novo é novo”.*

Podemos observar, em E7, que S2 consegue sintetizar, de forma pouco mais racionalizada e altamente preconceituosa, a situação que estamos a discutir nesta seção, explorando a ambigüidade do papel do professor no que ele tenta definir como a essência de todo o problema. É visível em seu discurso o antagonismo entre as gerações de professores bem como o antagonismo entre os mundos moderno e pós-moderno.

Para frisar seus antagonismos, S2 utiliza-se de substantivos que caracterizam as gerações sobre as quais ele fala: “*juventude*”, referindo-se aos sujeitos pós-modernos e “*os antigão*”, referindo-se aos sujeitos que ainda resistem em transitar na pós-modernidade, oriundos de formações discursivas de essência moderna. Tais vocábulos, contextualizados no discurso de S2, inferem sentidos de julgamento do sujeito de pesquisa para com os sujeitos englobados por cada termo, temporalmente localizado. A palavra “*juventude*”

remete-se a formações discursivas consideradas novas, jovens, recém legitimadas. São pertencentes aos sujeitos jovens capazes de transformar, de revolucionar e de melhor adaptar-se à atualidade. Já o termo “*antigão*”, dadas as formações discursivas e as identificações levantadas em S2, tem um sentido pejorativo. O substantivo utilizado em seu aumentativo infere um sentido de intensificação da antiguidade e do retrocesso dos sujeitos que são englobados por este termo em E7. Podemos analisar que, para S2, os sujeitos modernos são extremamente “jurássicos” comparados aos pós-modernos. Caracteriza-os como seres que não pertencem mais ao mundo atual, são os sujeitos marginalizados da contemporaneidade, ou como Bauman (1999) mesmo discute, o lixo humano, acumulado dos restos da globalização.

Há, também, um discurso sobre a ambivalência presente na constituição dos professores e nas suas relações para com o mundo contemporâneo. Tal posição dicotômica e relacional parece implicar S2 fortemente, pois todo seu discurso é permeado por uma negatividade e por uma agressividade extrema. Tais sentidos são materializados nos vocábulos de mesmo campo lexical, como é o caso de “*drama*”, “*severa*”, “*lacuna*”, “*falta*”, “*feia*” e “*burro*”. Além destes, podemos destacar os advérbios de negação que se repetem diversas vezes ao longo do excerto, como “*não*” e “*nem*”. Este traço remete ao preconceito citado anteriormente.

Em geral, S2 coloca-se em uma posição na qual se sente apto a julgar os sujeitos, pois estes, por mais complexos que sejam, lhe parecem bem compreensíveis e simples. Relaciona toda a sua negatividade e agressividade aos sujeitos modernos e às suas formações discursivas modernas que, por serem as primeiras a constituírem tais sujeitos, dificilmente são abandonadas por completo. Descreve o cenário educacional atual como estando em uma situação trágica e atribui tal tragédia a não adaptação dos professores “*antigão*” à atualidade. Refere-se às lacunas na formação de professores e à falta de conteúdo e de condição psicológica destes para lidarem com a situação educacional tida como pós-moderna.

Por mais destoante que pareçam as colocações de S2, em E7, elas não são extremamente dissonantes (destituindo-se a agressividade com a qual são colocadas) das demais colocações analisadas até aqui nesta seção.

Em E7 mesmo podemos ver que S2 diz se irritar quando discorre sobre o “*saudosismo*” dos mais antigos e caracteriza tal fato como “*burro*”. O vocábulo “*saudosismo*” refere-se a um movimento humano o qual valoriza a saudade e a vontade de trazer, para o hoje, situações e experiências vividas no passado. Podemos inferir, então, que, para S2, os sujeitos modernos tentam destituir as novas ordens discursivas de sua legitimidade enquanto “*verdade*”, sobrepondo suas formações e ordens discursivas modernas sobre estas mais novas, como uma forma de tentar reviver, no hoje, o contexto sócio-histórico-

cultural e econômico tido como “verdade” na modernidade. Tal embate de temporalidades é visto como “burro”, vocábulo usado, na oralidade informal, para designar uma ação ou um sujeito o qual é desprovido de inteligência, teimoso, pouco sagaz. Analisamos, então, que, para S2, confrontar a pós-modernidade pautando-se em formações e ordens modernas é algo simplesmente inútil, uma questão de teimosia pessoal e, acima de tudo, um ato pouco planejado, pois, os inteligentes não problematizariam a atualidade, mas sim, adaptar-se-iam a ela.

Ao desvelar tal emaranhado discursivo, podemos supor que S2 tem total aversão a sujeitos como S1, os quais se colocam como frágeis frente às mudanças, mas se mostram como saudosistas de suas vivências em tempos modernos e tentam trazer para o hoje suas formações discursivas antigas, sobrepondo-as as mais novas. Analiso, também, que a mesma forma que S2 não gosta que sua “juventude” seja tripudiada pelos “antigão”, é a qual ele usa para, de certa forma, tripudiar os mais antigos. Dada a idade de S2, sua formação conteudista e psicológica se deu por meios modernos, baseando-se em sujeitos nativos desta temporalidade. Como um sujeito, assim contextualizado, pode julgar tão bruscamente outro sujeito moderno?

Por um lado, S2 pondera: “*Hoje temos glórias e derrotas como antes. Elas só são acomodadas em situações diferentes.*”; o que é plausível dado os contextos estudados até então, pois os tempos são diferentes, da mesma forma em que houve diferenças quando se instaurou a modernidade, há diferenças hoje, com a instauração da pós-modernidade. Porém, por outro lado, ele se mostra um sujeito extremamente apático e fundamentalista, como se fosse inapto a conviver com as diferenças: “*E no Brasil a coisa é assim, velho é velho e novo é novo.*”. Materializa, mais uma vez, sentidos que dizem respeito às gerações sobre as quais discursiviza, dando a eles valor de julgamento. Os adjetivos “velho” e “novo” são utilizados da mesma forma que os vocábulos “antigão” e “juventude”, respectivamente. Tal materialidade reforça o “fundamentalismo jovial” do sujeito de pesquisa, bem como seu preconceito para com a sociedade moderna e os sujeitos que dela advêm.

Para finalizar esta seção, creio que analisamos discursivamente a questão da ambiguidade da posição sujeito-professor e algumas de suas consequências e influências para os sujeitos que transitam entre as formações discursivas modernas e pós-modernas. Dada a teoria abordada até então, temos que o sujeito discursivo é um sujeito ambíguo, constituído em sua heterogeneidade de formações discursivas e identificações, porém, lidar com tal constituição e relacionar-se de forma saudável com as mudanças impostas pelo dia-a-dia e com diversos sujeitos heterogêneos não parece uma tarefa tão fácil.

Na seção seguinte, discutiremos/analisaremos a relação destes sujeitos, que se constituem heterogenicamente, com o que definimos teoricamente como Novas Tecnologias, bem como a aplicação destas no cotidiano em sala de aula.

6.3 As (nem tão) Novas Tecnologias de ontem e de hoje

As NT estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O dia-a-dia de um sujeito inserido na contemporaneidade pressupõe, de alguma forma, o conhecimento e o contato deste com estas, pois as ordens discursivas/regimes de verdade atuais legitimam-nas como sendo as propulsoras da evolução humana a um novo patamar, a uma nova realidade, a uma nova subjetividade humana, o que Lévy (1996) chama de virtualização.

Para complementar, Carmagnani (2006) crê que as tecnologias, sem dúvida alguma, provocam mudanças significativas na relação estabelecida entre sujeitos, discursos e sociedade. Ainda, novas formas de controle parecem emergir das mudanças hoje em curso e, junto a essas, outras identificações emergem na cultura digital.

Como foi visto no Capítulo 2 deste texto e se vê em Charles (2004), ao estruturar da modernidade, o presente passa a ser o objeto de discussão que a humanidade, como um todo, adota como senso comum. Interessante, neste ponto, é entender a questão que recobre o “senso comum”. Esta expressão, utilizada no dia-a-dia, remete-se a questões de conhecimento social, que são adquiridos por vias de experiência de vivência ou ainda, enunciados que são proferidos de forma a legitimar algo sem haver qualquer ponto para problematização.

O presente, permeado pelas NT, pela constituição momentânea de identificações, pelos sujeitos modernos, pós-modernos constituindo-se de formações discursivas conflitantes e pela virtualização em massa provocada por todo o contexto sócio-histórico-cultural e econômico culmina em uma naturalização de todos estes processos, fazendo com que os sujeitos que transitam por estas vias fluidas pós-modernas sintam-se na obrigação de lidarem com toda esta nova ordem mundial sem questioná-la.

No caso de nosso texto, pretendemos explorar, como já foi dito na Introdução deste trabalho, as consequências desta naturalização das NT e da virtualização no campo educacional, no qual os sujeitos se mostram, ainda, em um “não-lugar”, transitando sem uma certeza de onde realmente estão. Apesar de se mostraram extremamente a favor, ao problematizarem a situação, levantam pontos os quais se mostram conflitantes, tanto para eles como para as suas posições enquanto sujeitos inseridos em tal malha discursiva. Como podemos ver nos excertos a seguir, quando os sujeitos são questionados sobre as NT em seu dia-a-dia na sala de aula:

E8(S1): “*Bom, eu acho assim, ‘tudo que possui tecnologia não dá certo’ é um senso comum. Também dizer que tudo é bom não dá. Mas, assim, quando se trata de sala de aula, dá assim, tipo, um ‘UP’, sabe? (risos) Mas não é pra todo mundo como a gente vê aqui. Aqui a gente vê que nem sempre mantém a atenção dos alunos né? Aliás, eles já conhecem de tudo mesmo, não têm como chamar a atenção só com isso. Vai muito do professor. [...] (na minha época) usava só o livro né? Nem pensar em toda essa parafernália que tem hoje, né? Pelo menos assim o professor podia dormir em paz que só os alunos ia judiá dele (risos)! [...] Na minha época tinha só o livro e pronto!*”.

No primeiro momento, o sujeito faz uma medida de pesos entre o pessimismo, materializado na expressão: “*tudo que possui tecnologia não dá certo*”; e o otimismo, materializado em: “*Também dizer que tudo é bom não dá*”. Tais sentidos levantados por esta materialidade estão presentes no que S1 chama de “*senso comum*”. Entendemos o senso comum como questões de conhecimento socialmente aceito. Infere-se, então, que quando S1 pondera suas representações sobre as NT, ela se baseia em formações discursivas as quais são legitimadas nas comunidades e nas ordens discursivas de menor expressividade pelas quais este sujeito circula em seu dia-a-dia. Essas, por sua vez, transitam entre uma visão otimista e pessimista quanto às NT, o que parece influenciar diretamente S1 ao produzir sentidos em seus enunciados.

Porém, ao situar-se em um contexto educacional, S1 diz acreditar que as tecnologias em sala de aula “*dá, assim, tipo, um ‘UP’, sabe?*”. O vocábulo “*UP*”, da língua inglesa, expressa um sentido de que as NT propiciam uma elevação, uma sorte diferenciada, em todos os aspectos dentro de uma sala de aula, como o sujeito mesmo explicita em sua entrevista, tais como: as relações de ensino-aprendizagem, a metodologia, o interesse dos alunos e também o relacionamento entre seres humanos (neste caso alunos e professores), que agora são mediados pelas NT.

Após essa afirmação, o sujeito já expõe outra posição sua; antagônica à anterior: “*Mas não é pra todo mundo como a gente vê aqui.*”. A materialização dessa oposição se encontra na conjunção adversativa “*mas*”, empregada pelo sujeito. Ainda, o sujeito não discursiviza claramente quem é “*todo mundo*”. Seriam os professores, os alunos, ou ambos? Ao ler tal enunciado, remeto-me a questões discutidas anteriormente com autores como Bauman (1998, 1999, 2007) e Charles (2004). Primeiramente, a contradição global/local. Ser global e/ou local vai além da familiarização com as NT. Sugere-se, pelo excerto, que as NT não são para pessoas as quais não sabem manuseá-las, acessá-las, porém, quais os fatores desencadeadores desta falta de habilidade? Acessibilidade? Educação formal e/ou não formal? Ou simplesmente marginalização sócio-político-econômica? Como pode haver um “*senso comum*”, como o próprio sujeito levanta, de algo que não é parte de uma vivência

coletiva, ou que não está ao alcance de todos? Há sim discursos, antagônicos, porém, pelo que se analisa, são elitizados. Retomando teorias já citadas, o globalizado é desterritorializado e, por isso é elite, pois não se abala ou compromete com a localidade, presa a um mundo o qual é manipulado por aqueles que não o frequentam. A falta de capacidade de desterritorializar-se se torna fator de incapacidade frente a um mundo que não lhe é atingível, independente das razões as quais causam tal situação.

Essas relações de ambivalência de sujeitos e/ou de condições sociais ainda são observadas nos enunciados subsequentes. No trecho: “*não tem como chamar a atenção só com isso.*”, o sujeito deixa claro que, para ele, as NT não são suficientes para suprir todas as necessidades de um ambiente educativo. Utiliza-se, ainda, duas vezes da palavra “*atenção*” em E8, a qual remete a um sentido de uma aplicação do espírito, estudo e delicadeza. Logo, analisando essa materialidade, pode-se inferir que há uma representação de fracasso relacionada a este processo, seja por um problema de identificação pessoal ou ainda por um fracasso que o sujeito observa na relação e na posição que as NT assumem em sala e no ensino-aprendizado em si. Quando se procura definir o papel destas em uma relação humana, neste caso, em um ambiente de ensino, o sujeito crê que essas não são capazes de trazer aplicação, estudo e espírito aos alunos na intensidade necessária a esta relação específica, pelo menos não só por elas mesmas.

Analisando E8 se tem, ainda, uma pequena identificação do que a posição professor significa nesse sujeito. Com base no que foi discutido, o professor é responsável pelo despertar e pela manutenção de toda a atenção de seus alunos, bem como garantir a estabilidade do ambiente durante toda a relação. A materialização dessa identificação bem como sua intensidade é materializada neste dizer: “*Vai muito do professor*”. O advérbio de intensidade “*muito*” traz um sentido de força, em alto grau. Portanto, mesmo sob uma ordem discursiva institucional taxativa quanto à importância das NT, o sujeito ainda vê no ser professor a grande força/potência dentro de uma sala de aula.

Em um momento de comparativo entre as metodologias de ambas as temporalidades, o sujeito diz: “*Mas usava só o livro né? Nem pensar em toda essa parafernália que tem hoje, né?*”. Mostra o livro como algo que não basta ou não bastava? A palavra “*só*”, como um advérbio de frequência/intensidade, deixa-nos inferir que isso não era o suficiente ou que hoje isso já não é mais o exclusivo suporte para o conteúdo. Na atualidade, segundo o sujeito, há toda essa “*parafernália*” tecnológica. Por esse vocábulo informal, neste contexto, entendem-se como aparatos tecnológicos usados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Podemos analisar que o sujeito usa certo tom de ironia quando se refere às NT com essa palavra, pois a mesma, no cotidiano é utilizada em situações onde procura-se utilizar de sarcasmo e sátiras. Para completar, ainda diz: “*Pelo menos assim o professor podia dormir em paz que só os alunos ia judiá dele*”.

(risos)!". Pode-se inferir, a partir desta, que o professor é judiado por seus alunos e pelas NT. Judiar é o mesmo que maltratar. E, ainda, se analisarmos etimologicamente a palavra judiar, podemos notar que é uma referência ao povo judeu e sua expiação pelo governo alemão de Hitler. Visualizando desta forma, podemos intensificar ou, pelo menos, tentar identificar, a nível semântico, o grau de maus tratos que o professor sujeito desta pesquisa sente sujeitar-se. Apresenta-se aí mais uma faceta das identificações desse sujeito sobre as relações professor-aluno mediadas pelas NT.

Os sentidos levantados por S1, em E8, mostram-na como um sujeito que, apesar de fazer medidas de peso entre o “bom e o ruim”, não se vê em um patamar no qual ela possa sentir-se inserida nesta nova realidade, a ponto de analisá-la com base em suas experiências. Já S3, quando questionada sobre as NT na educação, mostra-se extremamente otimista e vê as novas discursividades como uma evolução, um ganho ímpar para o ser humano, uma regra que deve ser seguida e adotada, algo naturalizado:

E9(S3): *“As novas tecnologias trouxeram um impacto inconcebível, até então, sobre toda e qualquer forma de educação, seja da mais informal até a mais formal. Esse impacto sobre o qual falo é o que a educação passou a ser com a inserção das novas tecnologias nos dias atuais. Criaram-se novas formas de aprender e novas formas também de disseminar o conhecimento. [...] EVOLUÇÃO MESMO! O tempo finalmente veio ao nosso favor. [...] A globalização trouxe a possibilitação desse intercâmbio mundial de informação. Houve além da globalização física a do conhecimento, pois informações passaram a ser coisas simultâneas em diversas formas e lugares no mundo. São ganhos inestimáveis para a humanidade. [...] O que era complemento, hoje é regra. Como toda boa regra, ela deve ser seguida, em parte, eu acho”.*

Em E9, S3 discursiviza extremamente a favor das NT, levantando pontos de identificação do uso destas como se elas fossem a saída para uma educação pós-moderna, que se libertaria, quem sabe, de uma vez por todas, da estrutura moderna educacional conhecida até então. Tal positivismo é identificado na materialidade linguística trazida pelo sujeito ao longo de todo o excerto. A maioria dos substantivos e adjetivos que permeiam E9 compartilha um campo lexical e semântico, que nos permite inferir referências a uma mudança repentina, porém desejada. S3 define esta mudança como um “*impacto*”, uma “*EVOLUÇÃO*”. Infere-se, pelo vocábulo “*EVOLUÇÃO*”, que S3 exprime um sentido de que está havendo/houve um progresso, uma mudança gradual, um desenvolvimento/aperfeiçoamento de toda uma sociedade, um movimento ascendente a algo novo e melhor. É como se os adventos trazidos pela pós-modernidade globalizada e neoliberal tivessem libertado os sujeitos da modernidade para um “*mundo novo*”, livre de

negatividade, onde tudo é possível e acessível, sem que haja nenhum fator e/ou estrutura que impeça qualquer vivência/experiência. “*Impacto*” é outra palavra que complementa tal sentido, pois por essa, podemos entender como um choque, uma mudança brusca, uma impressão muito forte. Tais significados nos remetem às questões da transição da modernidade para a pós-modernidade, onde houve diversos choques entre formações discursivas consideradas como indiscutíveis (sólidas) e as novas ordens mundiais (líquidas) que tentavam se estabelecer. Analisando os sentidos em consonância, podemos inferir que a “*EVOLUÇÃO*” sobre qual S3 fala é a sobreposição das ordens discursivas pós-modernas sob as modernas e isso só está sendo possível devido ao “*impacto*” que causou rupturas nas estruturas basilares da modernidade. Tal discurso, dado o contexto da pesquisa em questão, pode ser entendido como se a educação mediada pelas NT tivesse sobreposto o modelo educacional tradicional.

Ainda nesta linha de pensamento, S3 traz em seu dizer sentidos que remetem a um salvacionismo propiciado pelas NT à educação. Isto quando enuncia: “*O tempo finalmente veio ao nosso favor*”. Tal enunciado permite-nos inferir um sentido quase que bíblico ao dizer de S3. Tomando esta expressão como um todo, podemos compreender que ela reverbera pelos tempos e espaços modernos, onde a possibilidade de “liberdade” dos sujeitos modernos era esperada ansiosamente. Assim, tal enunciado faz com que quem o ouça ative sua memória discursiva e lembre-se de discursos repressores que fizeram parte da constituição de suas identificações, sentindo-se aliviados ao saberem que a salvação, um dia esperada, havia chegado. S3 atribui, então, às NT o mérito de ter libertado os sujeitos educacionais modernos da própria modernidade educacional. Metaforicamente falando, podemos entender S3 como na posição de um messias que traz a seu povo (sujeitos da educação) as boas novas (NT). E, ainda nesta enunciação metafórica, podemos inferir que, como todo bom povo fiel, não há o levantamento de questões que problematizem tal situação, tal ordem discursiva tida como a nova ordem educacional. Reverbera-se, assim, pela pós-modernidade, uma ordem discursiva, uma “verdade” tida como positiva e libertária.

Como S3 mesmo discursiviza: “*O que era complemento, hoje é regra. Como toda boa regra, ela deve ser seguida, em parte, eu acho*.” Há duas dicotomias fortemente presentes em tal enunciado: “presente x passado” e “complemento x regra”. A primeira é materializada nos tempos verbais (“*era*”, “*é*”), os quais delimitam a temporalidade do trecho. Em consonância com esses, estão os substantivos “*complemento*” e “*regra*”. “*Era complemento*” nos leva a inferir um sentido de que, antigamente, as NT eram somente algo complementar no processo educacional, que se pode entender como algo que não fazia falta ao todo, que apenas o rematava, embelezava seu acabamento, sem nenhum ganho ou perda no resultado final. “*É regra*” mostra-se como um dizer que elenca um sentido de norma, prescrição, exemplo. A partir deste, pode-se analisar que, hoje, S3 vê as NT como o

“todo” educacional; dá a entender que não consegue ver o ambiente educacional bem como o seu processo alheio a tal advento. Mostra-se, também, extremamente rígida quanto a essa “regra”, pois diz que tal norma “deve” ser seguida. Este verbo expressa a intensidade da obrigação do sujeito de pesquisa bem como dos outros sujeitos que transitam pela educação os quais não podem pensá-la sem a utilização das NT, segundo S3.

Porém, ao analisarmos o trecho final deste enunciado, vemos que S3 mostra-se confusa e modaliza seu discurso de forma epistêmica¹⁷, deixando um sentido de que ela mesma não está certa de seus enunciados bem como do fator/julgo de “verdade” presente ou não neles. Tal modalização é materializada pelas expressões “*em parte, eu acho*”. Podemos ver, então, que apesar de um olhar salvacionista perante às NT, S3 ainda mostra-se como um sujeito de bases constituintes modernas, o qual tende a transitar também entre duas modalidades de realidade: a pós-moderna atual e a moderna anterior a esta.

Já S2, em seus enunciados sobre a utilização de NT no ambiente educacional, mostra-se, mais uma vez, em uma posição privilegiada frente ao contexto de mundo no qual está inserido. Mostra-se confiante ao falar e dá-se o direito de julgar como quem tem uma visão completa de tudo o que perpassa sua realidade. Dá-se o direito de distinguir o que é novo e o que não é e ainda ironiza, mais uma vez, aqueles que não se sentem parte da nova ordem mundial.

E10(S2): *“Eu acho que independentemente das classes sociais ou dos países onde os indivíduos se encontram há tecnologias nos dias de hoje. Isso já é ponto pacífico. [...] Se tem tecnologias e elas vendem, se todo mundo tem é porque, de alguma forma sabe usar. Agora, outra história é falar sobre sala de aula, né? [...] (A) gente que vive atormentado com esse papo de inclusão tecnológica, inclusão da tecnologia na educação [...]. O que eu vejo de tecnologia aqui (na escola), não é o que eu vejo de tecnologia aí fora. Se você me diz que aqui tem novas tecnologias, eu te digo que, literalmente, pra mim, aqui tem as velhas tecnologias. Novas são as que estão aí fora, e tem uma nova todo momento. [...] Fala sério, ainda aqui temos um corpo mais aberto a essas questões, mas na instituição em si, tem cada tia que dá dó. Já pediu pra alguma delas abrir o Windows? Não duvido nada, se for de inglês, abrir a janela e completar ‘Tá quente aqui, não?’. A coisa é mais sério, precisamos de um povo novo e acho que novo de idade também”.*

No início de E10, podemos analisar que S2 toma as NT como algo já naturalizado na pós-modernidade. Deixa tal sentido bem claro quando discursiviza sobre estas estarem

¹⁷ Segundo Mascia (2002, p. 115): “Os modelos tradicionais classificam as modalidades em três tipos básicos: as aléticas (afirmativas), as epistêmicas (probabilidades) e as deónticas (obrigações e permissões), classificação esta que estamos adotando”.

acessíveis, segundo ele, a todas às classes sociais. Acessibilidade também se demonstra como conhecimento sobre a forma de usar, pois, segundo S2, todos têm, todos compram, logo todos usam e sabem como usar. Um pensamento que, se analisado em termos de pontos de identificações, conforme Hall (2005), é ilustrativo de um sujeito cartesiano, um sujeito da lógica, um sujeito da modernidade. Tal representação levantada mostra-se antagônica ao discurso tido como pós-moderno pelo próprio enunciador, S2. Todo o efeito de sentido levantado até então é materializado no primeiro enunciado de E10 e é resumido pela expressão: *“Isso é ponto pacífico”*, a qual dá a ideia de que não se precisa problematizar tal contexto, pois ele é *“pacífico”* (livre de contradições, susceptível à naturalização).

Porém, ao dar sequência a seus enunciados, S2 causa uma quebra de sentidos: *“Agora, outra história é falar sobre sala de aula, né?”*. O vocábulo *“agora”* pode ser analisado como uma marca linguística que materializa tal quebra. Até então, S2 falava da naturalidade com a qual as NT transitavam pelos regimes de verdade pós-modernos, porém, *“agora”*, mudando o foco discursivo para o ambiente educacional, toda a certeza expressa até o momento parece ser destituída de seu *status* de *“verdade”*. Vê-se uma dicotomia de regimes de verdade/ordens discursivas entre o ambiente escolar e o resto do mundo pós-moderno. Podemos inferir um sentido de que, no discurso de S2, a escola é um mundo a parte da pós-modernidade. Tal dicotomia ainda é explorada nos enunciados seguintes.

Quando opta por falar sobre as diferenças existentes entre o mundo tecnológico escolar e o mundo tecnológico socialmente aceito na pós-modernidade, S2 profere: *“O que eu vejo de tecnologia aqui (na escola), não é o que eu vejo de tecnologia aí fora. Se você me diz que aqui tem as novas tecnologias, eu te digo que, literalmente, pra mim, aqui tem as velhas tecnologias”*. Mais uma vez, faz-se evidente no discurso de S2 a diferenciação que este traz entre o ambiente escolar e o ambiente social. Tal antagonismo é materializado pelos advérbios de localidade *“aqui”*, o qual se refere à escola *locus* de pesquisa, e *“aí fora”*, o qual se refere à sociedade pós-moderna como um todo, excluindo-se a educação, como é dito por S2. Podemos inferir que a escolha de tais advérbios não é arbitrária e que remetem a um sentido constituinte de identificações adquiridas pelo sujeito em questão. Quando opta pelo que nos parecem ser antônimos, *“aqui”* e *“fora”*, S2 parece querer deixar claro que há um outro mundo, exterior ao da educação que prima por discursos os quais, na localidade (*“aqui”*), são considerados estrangeiros, não pertencentes a uma cultura que, para S2, tem o sentido de *“milénar”*, que foi construída em outro tempo e que não tem mais espaço no hoje. Podemos inferir que ou S2 sente-se como um sujeito fora da escola e a vê como algo a parte do mundo, ou, até mesmo, sente-se como um corpo estranho dentro desta instituição.

Outra dicotomia explorada pelo sujeito em questão, em seu enunciado, é *“novas” versus “velhas”*, quando se refere às NT. Como explicamos no Capítulo 5 deste texto, na

seção 5.4, as tecnologias utilizadas pela escola *locus* são DVDs, televisores, rádios, computadores *desktop* e, somados a estes, um CD-ROM. Retomamos tais objetos tecnológicos para fazermos menção à materialização do adjetivo “*velhas*”, utilizado por S2. Tal vocábulo remete-se, no discurso deste sujeito, às tecnologias supracitadas e faz emergir um sentido de que tais aparatos, tendo em vista as formações discursivas de S2, são destituídos do *status* de tecnologias, pois, para este sujeito, tais eletrônicos já estão ultrapassados, obsoletos e antiquados. Sendo assim, não podem ser designados como “Novas Tecnologias”. Para S2, a palavra “*novas*” remete-se a um sentido de algo inovador, recente, uma novidade. Tal sentido é transferido para as tecnologias que S2 conhece e que estão presentes “*áí fora*”, as quais são citadas em sua entrevista.

Ao continuar proferindo seus enunciados, S2 faz mais uma quebra, desta vez para inserir novos elementos argumentativos. Tal sentido é materializado na expressão “*Fala sério*”, a qual, além de efetivar a quebra na argumentação soa como um pedido do sujeito de pesquisa para que o entrevistador compartilhe de seu discurso, adentre sua ordem discursiva, endosse seus dizeres. A expressão é uma tentativa de aproximação de S2 para com o seu interlocutor.

Esta aproximação, podemos observar, pode ter sido feita para que o sujeito se sentisse mais à vontade para inserir seu próximo dizer, o qual é englobado por sarcasmo, preconceito e ironia, remetendo a uma sátira para debochar dos sujeitos os quais não compartilham de “tamanho” conhecimento sobre as NT: “*tem cada tia que dá dó. Já pediu pra alguma delas abrir o Windows? Não duvido nada, se for de inglês, abrir a janela e completar ‘Tá quente aqui, não?’*”. Como podemos analisar, neste trecho, S2 considera-se um sujeito superior. Conhece o conteúdo e é nativo de um mundo tecnológico. Tal fato, talvez, deixa-o de certa forma, arrogante, pois, como foi discutido no início da análise desta seção, S2 ironiza os colegas que são de outras épocas.

Neste trecho de E10, S2 define os sujeitos mais antigos como “*tia*”/tio, palavras informais que significam pessoas que têm mais idade, em nosso contexto, pessoas nascidas em outras gerações, pautadas pela modernidade. As “*tias*”, segundo S2, são dignas de “*dó*”. O sentimento de pena expresso, ironicamente, por S2 tem como base a questão de que os sujeitos modernos não são tão familiarizados com as NT. utilizadas na escola e, sua situação de fragilidade lhe desperta um sentimento humorístico. S2 os satiriza dizendo que são dignos de pena e, também, utilizando-se de uma piada, relacionando o nome de um sistema operacional de computadores mundialmente conhecido (MS *Windows*®), com o vocábulo em inglês de mesma grafia, o qual significa “janela”. Inferindo, então, que os sujeitos mais antigos não seriam capazes de reconhecer um sistema operacional e relacionariam, instintivamente, o vocábulo a um substantivo de língua inglesa, em seu sentido literal.

Há, então, uma dicotomia entre as subjetividades em um contexto educacional permeado por NT. Para discuti-la, basear-nos-emos em Prensky (2001), autor que discute a questão do digital/virtual e suas diferenças entre gerações no contexto educacional. As questões levantadas por Prensky (2001, p. 1-2) são de suma importância e totalmente cabíveis ao contexto destes excertos e desta análise em si:

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. [...] Mas esta não é apenas uma piada. É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.

Prensky (2001) discorre perfeitamente sobre a situação atual da escola *locus* de pesquisa. A grande maioria dos alunos são nativos digitais, extremamente inseridos no contexto atual de utilização das NT nas mais diversas áreas, enquanto, por outro lado, os professores e gestores, em sua maioria são imigrantes digitais, ou seja, não compartilham desta facilidade no manuseio e na utilização das NT para realizarem seu trabalho e/ou qualquer outra função que dependa destas, pois nasceram em uma época pré-digital. Esse impasse gera imensa insegurança e conflito, os quais ficam claros nos excertos trazidos por S1.

Dada a teoria acima explorada, podemos dizer que, se levarmos em conta a idade de nossos sujeitos de pesquisa, S1 e S3 são imigrantes digitais enquanto S2 é um nativo digital. Tal afirmação é coerente, dados os efeitos de sentidos levantados e analisados na fala de S1, a qual se mostra insegura e frágil perante à realidade tecnológica. S3 já se mostra mais familiarizada, apesar da idade e da situação, dada como imigrante digital, sua vasta formação acadêmica, creio, deve tê-la ajudado a superar suas dificuldades, porém não anulá-las. Já S2, tem se mostrado seguro em todos seus excertos e se considera um sujeito extremamente completo e ávido a existir/transitar pela pós-modernidade sem materializar nenhuma dificuldade quanto a isso. Tal situação também fica clara em outro excerto trazido por S2:

E11(S2): *“Agora eu acho que faço a diferença, porque eu tenho uma formação completa. Eu tenho o conteúdo e as tecnologias usadas aqui me são extremamente familiares, o que eu acho que facilita [...] o cara que tá aqui dentro tem que estar antenado. Não sabe, meu irmão, vai se virar para saber”.*

Em E11, podemos ver que S2 explora características que considera importantes em si. Agarra-se a elas como se fossem a certeza de seu sucesso na pós-modernidade. O trecho, em sua totalidade, é bem paradoxal, pois, enquanto S2 tenta se impor como um sujeito pós-moderno, extremamente atualizado, mostra-se como um sujeito da modernidade.

O efeito de sentido paradoxal inferido a S2 é materializado na expressão “*formação completa*”. Como foi discutido, ao longo deste trabalho, a formação/constituição de um sujeito pós-moderno jamais está completa (BAUMAN, 2005; HALL, 2005), a identidade como algo único e estável é uma ilusão causada àqueles que não conseguem destituir-se da localidade e experienciar a globalização e a pós-modernidade.

Portanto, analisando os excertos desta seção, podemos perceber que a questão tecnológica inserida no contexto educacional é extremamente complexa, divide opiniões, força movimentos de aderência e resistência, cria linhas de fugas e conflitos de identificações, seja entre sujeitos (nativos X imigrantes digitais), entre mundos e/ou entre a relação sujeitos e mundo.

Tais discussões acerca dos sujeitos e suas posições bem como dos discursos tecnológicos, mercadológicos, idealistas e educacionais, legitimados pelas diversas ordens mundiais que permeiam a realidade pós-moderna atual, levam ao questionamento: Qual é a escola ideal para a pós-modernidade? Quais profissionais ela deve engendrar? Quais discursos ela deve priorizar? Que aparatos tecnológicos devem adotar? Como satisfazer sujeitos-alunos tão liquefeitos tentando moldar-se tão solidamente?

Estas questões serão analisadas nos dizeres dos sujeitos de pesquisa, na seção seguinte de análise, onde estes discorrem sobre a escola *locus* e seu funcionamento frente à realidade atual.

6.4 A escola macrológica “ideal” versus a escola micrológica “real”

A escola é tida, desde a modernidade, como a instituição que deve zelar pela educação formal, por transmitir os conhecimentos necessários à sobrevivência de sujeitos no mundo o qual eles habitarão, assim que saírem desta instituição. Esta era, ou ainda, talvez até seja, a função principal da escola idealizada pela modernidade.

Foucault (2003) diz-nos com clareza que o poder-saber dominante cria, a partir da manipulação dos regimes de verdade, os sujeitos e os conhecimentos necessários à manutenção daquela forma de dominação. Os sujeitos, por sua vez, nada podem fazer para

evitar tal ciclo, visto que os mesmos são subjugados a essa dominação discursiva baseada nas relações de poder-saber. A “verdade” exposta é mera tradução do desejo de quem domina o poder-saber para sedução popular.

A escola, então, pode ser vista como uma das instituições modernas que expõe “verdade” e assujeita seres humanos, os que passam por ela, aos regimes de verdade/ordens discursivas dominantes em uma determinada época. Assujeitando-os, há a manutenção deste ou daquele regime de verdade.

Tal ideal foi de grande serventia para a modernidade em si, porém, com os adventos constituintes da pós-modernidade, a escola moderna perdeu sua identidade indiscutível e, assim como os sujeitos que vivem na atualidade, passou a constituir-se de identificações ditadas pelas ordens discursivas que vêm e vão tão rapidamente que, a todo o momento, é necessário a esta instituição se readaptar. Assim, segundo Rezende e Bulgarelli (2009, p. 663):

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.

Rezende e Bulgarelli, no excerto acima, discutem a situação das instituições educacionais na pós-modernidade, bem como demonstram que as estruturas sólidas não são mais bem-vindas na liquidez atual, onde tudo é imediato e imediatamente descartado. Tal discussão reforça os pontos discutidos em nosso texto, já que há um conflito de identificações até mesmo para uma instituição, a qual, ainda, não conseguiu transpor a modernidade sólida por completo.

Justifica-se, então, o título da seção. Nos dizeres dos sujeitos de pesquisa deste trabalho, pode-se verificar que há duas escolas que são passíveis de identificação: uma escola que deve se adequar à pós-modernidade, moldada pelos discursos legitimados nas esferas de poder-saber contemporâneas; e outra a qual é baseada ora na modernidade sólida ora na pós-modernidade líquida, pois fica a mercê dos sujeitos que a constituem agirem de acordo com uma ou outra formação discursiva/identificação que lhes parece mais cabível a cada momento. Tal paradigma pode ser observado nos excertos a seguir, quando

S1 é questionada se a metodologia baseada em NT, oferecida pela escola, é mais vantajosa das demais:

E12(S1): *“Deixa eu me fazer clara, aqui na escola vai bem quem sabe lidar com a tecnologia e com os livros também, por menos que se use o livro em sala com a tecnologia e com os dois, se perde, porque só o CD é um pequeno instrumento, o livro ainda é muito usado e necessário pra vida em qualquer escola! [...] Assim, não saio da metodologia, né? Mas sempre que posso eu faço do meu jeito, porque do que adianta ter as coisas lá e não saber dosar? Se fosse tão bom assim deixava os computadores darem aula, né? [...] Hoje a gente tem que dar aula com isso [...], porque toda escola exige isso [...]”.*

Enquanto uns tripudiam a educação moderna, outros ainda parecem, mesmo que parcialmente, nela fixados. Sentem-se, de certa forma, em um não lugar, porém, não desistem de seu ideal, independente do que lhes custe lutar por ele. É o caso de S1, sujeito que ainda transita fortemente por suas formações discursivas mais conservadoras, mais antigas e que, como pode, tenta priorizá-las sobre as demais que lhe são impostas ao passar do tempo. Podemos analisar que, em E12, S1 discursiviza sobre seu posicionamento entre os diferentes regimes de verdade pelos quais tem de transitar e insiste em demonstrar que, apesar de viver a pós-modernidade, ainda utiliza-se de suas formações discursivas anteriores a este tempo. A transparência de suas identificações parece ser algo que é muito importante para S1. Tal efeito de sentido é materializado no início do excerto, com a expressão: *“Deixa eu me fazer clara”*, a qual inicia o seu dizer. É como se, mesmo estando ligada a uma instituição que prima pelas NT e pelas novas metodologias de ensino, sente orgulho em ser um sujeito pautado em ideais modernos, sólidos e não se desvencilha deles com facilidade, bem como não se envergonha de expor suas dificuldades nem suas identificações.

Segundo S1: *“na escola vai bem quem sabe lidar com tecnologia”*. Um enunciado proferido de forma lógica, pois toda a metodologia, bem como os discursos que convergem para a formação desta, está pautada em formações discursivas que valorizam o digital, o virtual e as NT em si. Porém, S1 complementa: *“e com os livros também”*. O vocábulo “e”, utilizado neste trecho como forma de adicionar uma ideia a outra, é uma materialidade muito importante. Leva-nos a inferir que os sujeitos deste ambiente educacional, além de serem conhecedores das NT, devem, em mesma intensidade e forma, saber manusear livros, os quais, para S1, se mostram de igual importância para um bom processo de ensino-aprendizado.

A palavra *“livros”*, pelo que podemos analisar, é um ponto de materialidade linguística que remete o sujeito de pesquisa aos tempos modernos e ao modelo educacional

lá usado. Para S1, a educação hoje é educação “*com os livros também*”; ou seja, para além das NT, o livro é um material de extrema necessidade em qualquer que seja o ambiente educacional. Ele é necessário como material de estudo e pesquisa sendo, apenas, complementado pelas NT e os mecanismos de estudos trazidos por estas. O livro, para S1, ainda é parte integrante do modelo educacional tido como pós-moderno.

S1 ainda justifica-se: “*porque só o CD é um pequeno instrumento, o livro ainda é muito usado e necessário pra vida em qualquer escola!*”. Utiliza o vocábulo “CD” para remeter-se ao CALL, parte fundamental da metodologia da escola *locus* e, também, podemos analisar que tal palavra é usada para representar a educação na pós-modernidade, para este sujeito. Dadas as representações de ambos os vocábulos (“*livro*” e “*CD*”), podemos analisar a palavra “*pequeno*”. Este adjetivo é a materialização da comparação entre os modelos educacionais supracitados e que são sugeridos por S1. “*Pequeno*” pode levantar dois efeitos de sentido distintos entre si. De um lado, usado de forma concreta, literal, o qual significa pequeno em tamanho, ou seja, um CD é um objeto materialmente menor que um livro. Por outro, para S1, “*pequeno*” pode ser entendido como um vocábulo que remete a pouca expressividade das NT e as metodologias derivadas destas frente às modalidades de ensino modernas, as quais não dispunham de tais ferramentas, ou seja, as NT bem como as suas aplicações nos ambientes educacionais ainda são considerados de pouca significância perante o “*muito usado e necessário pra vida*” “*livro*”, o qual representa as condições de produção da educação na modernidade. Também, é considerado, por S1, como “*vida*”, pois tal sistema educacional fez e faz parte até hoje de sua trajetória, de sua história de vida, algo que ela não está disposta a abrir mão facilmente. Temos, então, que S1 prioriza os discursos educacionais modernos sobre os pós-modernos contemporâneos, independente do que deva fazer para que isso se concretize.

Como Foucault (2003) discute: o importante não é o que os regimes de verdade/ordens discursivas fazem com você, mas sim o que você está disposto a fazer com o que é feito de você por esses. Creio que este pensamento foucaultiano, que se remete a Sartre, é ilustrado por S1 e a sua “rebeldia” quanto à transição de realidades nos contextos educacionais, como ela diz em E12: “*Assim, não saio da metodologia, né? Mas sempre que posso eu faço do meu jeito*”. Neste trecho, podemos analisar, pelos dizeres de S1, que ela conhece e sabe da existência da metodologia bem como do contexto no qual essa está inserida. Porém, sempre que se sente à vontade, utiliza-se de metodologias advindas de outras formações discursivas, nas quais confia bem mais do que as que lhe são impostas. Tal movimentação é materializada no enunciado “*eu faço do meu jeito*”. A partir do pronome possessivo “*meu*”, podemos inferir que S1 usa, na escola, aquilo que lhe pertence, aquilo que ela sente ter concretizado em si mesmo, aquilo no que confia e mostra-se apoiar, ou

seja, a educação tradicional. Esse foi o jeito que ela aprendeu, este é seu jeito de ensinar, independente da escola que lhe seja imposta, em sua sala impera a sua identificação.

S1 crê, aparentemente, que, como ela aprendera desta forma, os sujeitos-aluno de hoje também vão aprender, pois se tudo fosse tão bom quanto é discursivizado, os computadores dariam aula. Finaliza seu excerto frisando que, utiliza-se das novas metodologias porque é algo que lhe é exigido, o que deixa nos inferir que se não fosse, jamais S1 iria optar, por livre escolha, por uma educação tida como pós-moderna.

Porém, por mais disposta que se mostre S1, ela é apenas um sujeito modificando uma realidade micrológica. Não que não se deva dar o seu valor, mas a situação da pós-modernidade macrológica vai para além da escola *locus* de pesquisa, bem como os discursos legitimados por esta realidade. Estes atingem os sujeitos de formas diferentes. Como é o caso de S2 e S3, os quais discursivizam a favor da “pós-modernização” da educação:

E13(S2): “[...] acho assim, bem melhor ter o que se tem aqui (NT) do que trazer 20 alunos, pedir caderno, lápis, giz, lousa e falar na orelha deles durante horas”.

E14(S3): “Esqueçamos os livros pesados, os dicionários, as enciclopédias e todas as outras tranqueiras transitáveis do meio físico. Valoriza-se, hoje, o sistema digitalizado. [...] pois o conhecimento não é físico ele também é digital e está inserido em nossas cabeças. Não é mais fácil então inserir digital no digital? [...] Para que um quadro com giz, preto e branco, sem graça enquanto podemos desfrutar de bits e bits de cores [...] que tornam as aulas cada vez mais atrativas e, deixam a lousa e o giz no chinelo. A disponibilização de conteúdos diversos nas redes mundiais substituem certamente a forma tradicional de aprender”.

Em uma análise generalista, podemos dizer, verificando os excertos acima, que os sujeitos de pesquisa têm representações extremamente definidas sobre os dois tipos de escolas existentes e sua relação com o objeto educação. Digo dois tipos de escola, pois como foi discutido anteriormente nesta seção, há a escola prevista pelos discursos institucionais (macrológica) e a que realmente existe na relação aluno-professor e conteúdo-metodologia (micrológica).

S2 e S3, em E13 e E14, respectivamente, discursivizam sobre a escola moderna como algo já sem valor, algo ultrapassado, algo “jurássico”, o qual já não tem mais espaço no contexto educacional contemporâneo. Mostram-se por cima deste paradigma solidificado e colocam-se como sujeitos-professores os quais sabem transitar livremente pela “escola pós-moderna”, permeada de NT, constituída de sujeitos híbridos pelos mais diversos processos de identificações e livre das limitações impostas pelo mundo no qual fora criada,

inicialmente, o mundo moderno. Estes sujeitos (S2 e S3) representam a escola moderna de forma semelhante em seus enunciados. Se apontarmos para a materialidade linguística, de uma forma geral, presente em E13 e E14, veremos que ambos os sujeitos utilizam-se de vocabulário similar para exemplificar atributos da educação moderna: “*lápiz*”, “*giz*”, “*caderno*”, “*lousa*”, “*livros*”, “*dicionários*” e “*enciclopédias*”, objetos que, segundo S2 e S3, podemos inferir, representam as bases e as metodologias de ensino presentes e legitimadas na modernidade sólida, assim como o vocábulo “*livro*” para S1.

Os objetos citados por S2 e S3 são rispidamente criticados em E14, quando S3 diz que esses são “*tranqueiras transitáveis do meio físico*”. Tal enunciado remete-nos a vários sentidos. Primeiramente, podemos observar a dicotomia entre o real e o virtual materializada na expressão “*meio físico*”, a qual é usada, inferimos, em contraposição ao meio digital, virtual; meio pelos quais agem as NT e outras ferramentas presentes na educação tida como pós-moderna. O real, então, seria o depósito das “*tranqueiras*” as quais transitam por esse meio. A palavra “*tranqueiras*” é usada para, de certa forma, qualificar a educação moderna (lembrando que S2 e S3 representam-na nos vocábulos/objetos já analisados). Ou seja, se entendemos este vocábulo, como sendo usado na oralidade informal, com o sentido de se referir ao que não serve mais, ao desnecessário, pode-se levantar um efeito de sentido que qualifica a educação moderna como algo que não é bem-vinda na atualidade, algo incabível aos sujeitos e à sociedade pós-moderna, à uma “nova” educação. Além de que, pode-se inferir, também, que tal modalidade de ensino está engendrada no real, no físico. É como se a virtualidade e o digital não fossem impregnados de tal solidez, de tal obsolescência.

Em E13 e E14 há enunciados que apontam para a desvalorização quase que completa da própria educação pela qual os sujeitos de pesquisa que os proferem foram submetidos. Infere-se que não há uma questão de problematização frente à transição de realidades, ela simplesmente está dada, por que questionar? Por que optar por uma educação “*preto e branco*” se podemos nos esbaldar de “*bits e bits de cores*”? S3 deixa bem clara a diferença que lhe é perceptível quando compara a educação moderna com a, tida como pós-moderna, atual. Mostra-se dona de seu dizer; um dizer de um sujeito que vivenciou todo o processo educacional anterior e hoje tem a “sorte” de vivenciar tal “*EVOLUÇÃO*”, como ela mesma discursivizara outrora. “*Sem graça*” é a modernidade, quando comparada aos inúmeros caminhos que podem ser seguidos na contemporaneidade e, a maioria deles, em um ambiente virtual, acessível graças às NT.

Os efeitos de sentido levantados por S2, em E13, ainda vêm a complementar tal discursividade. O sujeito afirma que é bem melhor vivenciar a contemporaneidade educacional a “*falar na orelha deles (os alunos) durante horas*”. Tal dizer remete aos papéis que eram/são incumbidos aos sujeitos-professor e aluno em uma escola de ensino

tradicional. Os vocábulos “*orelha*” e “*falar*” materializam um efeito de sentido que relata a maneira pela qual se dava o processo educativo: aulas expositivas. Nessas, os alunos deviam ouvir e anotar, pois se encontravam em uma posição submissa à do professor, o qual deveria falar sobre a maior quantidade de conteúdo possível em menor tempo. A locução adverbial de tempo “*durante horas*”, inserida no contexto discursivo de E13, infere que as aulas, ministradas desta forma, duravam horas as quais parecem, para S2, intermináveis. Há um sentido, em E13, de que as aulas modernas eram entediantes e desinteressantes, pois não havia uma postura ativa do sujeito-aluno, enquanto o sujeito-professor não interagira, somente reproduzia.

Analisando, mais uma vez, de forma geral, E13 e E14, podemos dizer que, segundo eles, o antigo quadro, pintado a dedo e emoldurado pela modernidade, intitulado “Educação”, com o passar do tempo, deixou desvanecer suas cores, embaçou as identidades já postuladas de seus sujeitos constituintes, estragou, tornando-se desinteressante, monótono e, por fim “*sem graça*” alguma.

Além disso, há discursos que legitimam as NT como objetos que desenvolvem a autonomia humana e que, essa, é algo de extrema necessidade na pós-modernidade. Em um contrapeso, S2, em E15, discorre sobre a questão da autonomia humana hoje e antigamente.

E15(S2): “(educação tradicional) *Tira toda a autonomia que se exige de um ser humano hoje. Chega de passividade. Hoje o mundo quer gente ativa, gente que se vire sozinha. Eu fui criado assim, você também. Meus pais não. Os seus não*”.

No excerto acima, S2 faz uma revisão do que entende sobre autonomia humana e também sobre os caminhos que a educação formal oferecia e oferece para seus sujeitos-alunos, ontem (modernidade) e hoje (pós-modernidade). Primeiramente, como o vocábulo “autonomia” é o principal de E15, trago uma definição encontrada no Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010) a qual se encaixa perfeitamente no efeito de sentido levantado por S2 quando usa esta palavra: “aquele que é autônomo, independente, ou seja, que toma suas próprias decisões sem interferências exteriores”.

Tomando estas definições como base e fazendo uma análise geral de E15, temos que S2 discursiviza que a modernidade abstinha o ser humano de toda a autonomia que poderia ter, socialmente, economicamente, culturalmente e historicamente, pois, em tempos modernos, a interferência dos sujeitos pertencentes à elite, dos Estados-nação e de outras instituições as quais detinham grande parte das relações de poder-saber faziam com que os sujeitos modernos, assujeitados ao regime social da época, fossem simplesmente apagados enquanto sujeitos, enquanto detentores de subjetividades e formadores de processos de

identificação. As instituições de sequestro (FOUCAULT, 2003) tais como as escolas, as fábricas, as prisões, as autarquias, entre outras, forçavam uma constituição de sujeito como tendo uma identidade única e a mantinha como sendo estável, pois reprimiam as identificações consideradas desnecessárias e ameaçadoras às relações de poder-saber que se estabeleciam naquele tempo.

S2 inicia seu dizer demonstrando certo apreço pela autonomia a qual, segundo ele, é valorizada somente em tempos pós-modernos. “Chega de passividade. Hoje o mundo quer gente ativa”. Interpretamos tal enunciado como um “grito de liberdade” do sujeito de pesquisa. É como se no passado os sujeitos fossem “escravos” de identificações pré-moldadas e que lhes eram impostas sem que pudesse haver um questionamento sobre seu próprio querer, enquanto, hoje, os sujeitos contemporâneos são livres para transitar e experimentar a leveza fluida do mundo pós-moderno. Esse efeito de sentido é materializado nas dicotomias “passividade” x “ativa” e na quebra temporal causada pelo vocábulo “Chega” em contrapartida ao advérbio de tempo “hoje”. Marcas linguísticas as quais dão a entender que a submissão dos sujeitos modernos (expressa em “passividade”) termina onde começam os tempos de “hoje” (pós-modernos), permeados de movimentos, de agir, de trânsito e de experiências mais condizentes às identificações que o sujeito diz ter escolhido (expresso no vocábulo “ativa”). A palavra “Chega” enfatiza tal antagonismo, pois nela tem-se um sentido de que algo basta, chegou ao seu limite, não deve mais continuar a existir que, no caso, seria o assujeitamento de sujeitos modernos.

Outro dizer extremamente significativo de S2, que complementa o supracitado, é: “gente que vive sozinha. Eu fui criado assim”. Podemos inferir que, para o sujeito em questão, toda liberdade é pouca. Não basta ser um sujeito ativo. A pós-modernidade exige individualidade, flexibilidade, desprendimento de tudo o que é durável, sejam bens materiais ou não. Tais características são levantadas pelo sujeito de pesquisa quando este faz uso da palavra “sozinha”, a qual remete-nos a tal sentido. Podemos analisar, então, que S2 é um sujeito que parece viver para ele e somente com ele mesmo, busca a movimentação em detrimento da localização, a individualidade em detrimento da comunidade. É como se a autonomia que o sujeito tanto presa, fosse seu “norte”, seu ponto maior de inspiração para viver. “Eu fui criado assim”, ainda diz S2, materializando, nesse enunciado, um sentido de que ele não é um sujeito moderno, apesar de ter nascido em tal época. Frisa-se, neste, dizer o querer, aparentemente pleno, do sujeito em sentir-se pertencente à pós-modernidade e repudiar os ideais modernos.

Após especificar a criação, considerada por si, a ideal para um sujeito pós-moderno, S2 discursiviza sobre o que pensa ser o modelo de vida moderno bem como o papel da escola na formatação desses sujeitos.

E16(S2): *“Eles (sujeitos modernos) foram ensinados a ter uma profissão e a construir família. A profissão você garantia desde os primeiros anos de escola. Aí você ouvia e anotava tudo o que a ‘prô’ falava, era um bom menino, tirava dez, entrava na universidade da cidade [...]. Elas, por sua vez, iam pra escola, aprendiam a cozinhar, costurar, cuidar de nenê, quando podiam, faziam faculdade. Tinha um empreguinho mais ou menos e tinham a sorte de achar ‘um partidão’[...] casavam e ponto final. Cada um no seu quadrado, e os dois no quadrado deles. Fecho. Quem dera hoje fosse assim. [...] Não tem mais espaço pra ninguém e ao mesmo tempo tem espaço pra todo mundo. Eu acho que aqui na escola damos a possibilidade de o aluno encontrar um pouco do que ele quer e ter autonomia pra buscar o resto”.*

O sujeito, ao iniciar o dizer, mostra representações sobre a escola e a vida moderna: *“Eles (sujeitos modernos) foram ensinados a ter uma profissão e a construir família. A profissão você garantia desde os primeiros anos de escola”.* O vocábulo “ensinados”, neste contexto, faz aparecer um sentido de que algo foi imposto, os sujeitos foram condicionados a viver uma vida a qual o sistema moderno queria que eles tivessem, segundo S2. Tal querer imposto socialmente parece relacionar-se com a escola, pois é a essa que, normalmente, inferimos o verbo “ensinar”. Portanto, para S2, o modelo de vida moderno era totalmente estruturado dentro das escolas, construído a partir das metodologias de ensino tradicionais e edificado em experiências que os sujeitos tinham dentro e fora da instituição de ensino, porém, mesmo fora, eram mediados por essa. Outra representação forte apresentada neste trecho é sobre a vida moderna, a qual, segundo S2, resumia-se a trabalhar e constituir família. Ambas as atividades eram, também, de certa forma, ensinadas na escola.

S2 utiliza de pronomes pessoais do caso reto (“Eles” e “Elas”) para representar os sujeitos modernos masculinos e femininos, dados seus respectivos gêneros. Relacionado à figura masculina, S2 discursiviza sobre uma sociedade machista, patriarcal, onde o homem deveria estudar o máximo que podia para assim ter uma profissão digna para que se sustentasse um lar. Enquanto isso, as mulheres deviam ser submissas aos homens e, na escola, deveriam aprender os deveres domésticos, pois este era o lugar que lhes cabia, segundo S2. Caso conseguissem estudar, podiam ter alguma vida para além do lar. A materialização deste ideal exposto por S2 se dá em todo o trecho onde o sujeito descreve as atividades realizadas por cada um dos gêneros modernos. Outro dizer muito importante, relacionado aos já analisados é *“casavam e ponto final”*. Em tal enunciado, S2 materializa o sentido de que ao casar-se, homem e mulher, tinham alcançado seu ponto máximo de realização e de vivência na modernidade. *“Ponto final”* é um sinal de pontuação que expressa o final de uma ideia, de um período, de um parágrafo, de um texto. Podemos

inferir, então, que o casamento era o final da experienciação da vida, o ponto de chegada de um sujeito moderno, um momento onde deveria se abandonar o pouco da subjetividade e da individualidade que restaria a um sujeito engendrado em tal temporalidade.

Outra identificação de S2 para com a modernidade, que consideramos importante, é expressa no enunciado “*Cada um no seu quadrado, e os dois no quadrado deles*”. “*Quadrado*” é um vocábulo interessante para análise, pois S2 representa, nesta forma geométrica, a maneira que a ordem moderna usava para moldar as subjetividades e as identificações de seus sujeitos. A figura geométrica faz-nos lembrar de algo homogêneo, simétrico, que possui quatro lados idênticos, de aparência rígida e contentora. Podemos inferir, assim, que cada sujeito moderno tinha seu espaço, igual ao do outro, e de lá não poderia sair, não há nenhum tipo de mobilidade na modernidade, não há espaços vazios, não há espaços sobrando, cada sujeito que cuide e viva em seu “*quadrado*”. Não há o que questionar, está tudo em ordem, sob a ordem de uma vigilância racional que imperava em tal época. Manter os “*quadrados*” era manter intocada a estrutura social da época a qual prezava a homogeneidade, a igualdade entre os sujeitos de mesma classe social e, ao mesmo tempo, impedia que qualquer um movimentasse-se entre essas classes tão bem definidas. Tal manutenção era à custa da autonomia humana, a qual S2 parece prezar e defender tanto.

Apesar de toda essa descrição ser permeada, por S2, com um teor de crítica, sarcasmo e descaso para com a situação, o sujeito profere um enunciado, em seguida, o qual é um tanto paradoxal: “*Quem dera fosse assim hoje*”. Tal enunciado materializa uma quebra de sentidos muito significativa para análise. De um lado, S2 se coloca em uma posição de repulsa ao sistema de vida moderno, critica-o e desfaz de toda sua estrutura como se toda aquela vivência soasse absurda e incompreensível na contemporaneidade. Porém, ao enunciar tal dizer, evidencia um ato falho, pois seu enunciado é extremamente oposto a todo o seu dizer ao longo de sua entrevista. É como se, em poucas palavras, S2 se despisse totalmente e mostrasse as formações discursivas modernas que ainda parecem resistir no meio de tanta pós-modernidade, é como se todo o seu discurso fosse apenas um meio de vida para que ele conseguisse sobreviver na atualidade. Um desabafo, podemos analisar, de alguém que se pôde revisar e ver, talvez mais de perto, onde e como está vivendo e, até mesmo, repensar tal vivência. Há um sentido de saudosismo no dizer de S2, é como caso houvesse uma opção, ele optaria por algo que não o agora, o hoje, a pós-modernidade, mas, talvez, uma vida mais sólida, mais regrada, mais moderna.

Há outro paradoxo levantado por S2, no trecho final de E16: “*Não tem mais espaço pra ninguém e ao mesmo tempo tem espaço pra todo mundo*”. O vocábulo “*espaço*”, neste contexto, pode-se analisar, levanta o sentido de lugar, ou de não lugar, uma delimitação pré-determinada de uma localização seja no tempo ou no espaço. Então, para S2, na pós-

modernidade não há mais espaços para os sujeitos. Tal dizer implica o sentido de que não há mais nada pré-determinado para as identificações, não há mais um lugar para chegar e se estabelecer de modo a durar para toda vida, não há uma localidade ou uma temporalidade estável na atualidade. Ao mesmo tempo, como mostra S2, há espaço para todos na pós-modernidade, pois sem a existência de algo sólido, definido, qualquer sujeito desprovido de espaço/tempo pode criar o seu próprio, mesmo que instantâneo, a partir das identificações que julgar necessárias, apenas para vivenciar algo que lhe parece importante. Isso seria a autonomia proposta por S2? A proposta de criar seus próprios espaços e tempos como bem entender para movimentar-se na contemporaneidade?

Sendo isso desta forma ou não, S2 crê que: *“aqui na escola damos a possibilidade de o aluno encontrar um pouco do que ele quer e ter autonomia pra buscar o resto.”* Esta é a realidade que S2 acredita que deve ser demonstrada na escola, uma escola que, segundo ele, exija e desenvolva a autonomia do sujeito para que ele possa buscar o que deseja, as identificações que lhe parecem necessárias, mesmo que não sejam. Assim, os sujeitos-aluno podem buscar seus próprios espaços e seus próprios tempos onde não há regras pré-estabelecidas, só a individualidade humana. Já é um começo, segundo S2, para que este sujeito cresça e viva a pós-modernidade em sua excelência.

Portanto, ao analisarmos os excertos trazidos nesta seção, podemos ver que, por mais distantes da realidade que pareçam as ordens discursivas/regimes de verdade, e por mais moderno que pareça o ambiente no qual os sujeitos de pesquisa vivem cotidianamente, é necessário haver conhecimento e flexibilidade para que se possa conviver com o trânsito constante entre diversas “realidades”. Sejam elas de caráter macrológico ou de caráter micrológico. Todo dia, ao adentrarem a escola, estes sujeitos adentram um mundo extremamente plural e, independente do tamanho físico ocupado por ela, ela é enorme, sendo necessário a todos que lá entram transitarem por todas as suas instâncias, podendo assim, adequar a sua realidade da melhor maneira possível à realidade sócio-histórico-cultural e econômica mundial da contemporaneidade, a qual certamente interferirá no microambiente.

Na seção a seguir, traremos algumas considerações importantes sobre a análise como um todo, empreendida até então, como forma de concluir o capítulo levantando os pontos de identificações e os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos de pesquisa.

6.5 Considerações finais sobre a análise

Como uma análise holística dos sujeitos de pesquisa, pode-se ressaltar que há diversas regularidades em seus dizeres. A maior parte dos enunciados proferidos pelos sujeitos em questão é construída dicotomicamente: os sujeitos localizam os questionamentos em seu universo de formações discursivas mais atuais, refletem sobre eles nos dias de hoje e, ao mesmo tempo, buscam identificações e representações que outrora caracterizavam aqueles questionamentos de forma mais ou menos legitimada que nos dias de hoje para eles. Vê-se que os sujeitos transitam livremente entre o presente e o passado, fazendo com que seus pontos de identificação ao longo dos diálogos sejam heterogêneos e perpassem por todas as suas formações discursivas, por todos os regimes de verdades/ordens discursivas as quais eles já se submeteram ou submetem-se e tentam se adequar ao que lhes é necessário, exigido.

Esta possibilidade de alternância entre o ontem e o hoje é o que torna os enunciados destes sujeitos de pesquisa tão interessantes, pois a todo tempo há comparações entre identificações e representações de ambas as épocas, como por exemplo, os alunos e professores de antes e os de agora, as questões metodológicas, os valores e o ambiente que antes eram legitimados de certa forma, hoje são desvalorizados, entre outras comparações que neste capítulo foram tecidas. Discursivizam, também, sobre a existência das NT no mundo contemporâneo e retomam a precariedade, dita por eles, ou até a não existência destas ferramentas nos tempos mais antigos.

Analisando, também, cada sujeito, em sua singularidade, podemos perceber que, apesar das regularidades expressas em seus discursos, cada um comporta-se de uma maneira exclusiva enquanto vivente da atualidade pós-moderna. Temos, em S1, uma mulher extremamente extrovertida, a qual parece se mostrar frágil diante da realidade contemporânea, principalmente das NT, aparentando ser aquele sujeito moderno que não se colocou/adequou aos novos regimes de verdade. Porém, ao empreendermos análises ao seu discurso, podemos notar que S1 é um sujeito de características pós-modernas. Ela consegue transitar com certa leveza entre as formações discursivas constituintes de seu eu, modernas, bem como por aquelas hoje legitimadas como pós-modernas. Sabe se portar frente às dificuldades que lhe são impostas bem como usa as linhas de fuga que dispõe para sentir-se, ao mesmo tempo, incluída e moderna, em sua essência.

S2, por outro lado, se mostra um sujeito de postura extremamente rígida e inflexível. Apesar disso, diz-se como um sujeito completamente pós-moderno, transitável, temporário e volátil. Seu discurso é de cunho positivista quanto às mudanças que tem ocorrido no mundo e, de certa forma, não as problematiza, aceitando tudo o que lhe é colocado, mesmo que inconscientemente. A luz dos conceitos de Gallo e Veiga-Neto (2009), desenvolvidos no Capítulo 2, na seção sobre fundamentalismo, ousamos inferir que S2 apresenta indícios de um sujeito fundamentalista, quando o assunto é adequação à atualidade. Embora pareça

não conceber a existência de formações e identificações ambivalentes. É, aparentemente, um sujeito arraigado no momento. Mudam-se as discursividades, muda-se S2. Desvela-se, porém, neste sujeito, certo saudosismo para com os tempos modernos. É como se S2 gostasse de viver em outro mundo que não o seu atual. No fundo, parece-nos que S2 é um sujeito fechado, sólido, moderno que busca racionalizar o momento ao invés de tentar se deixar levar e adaptar-se como lhe agrada.

Já S3 é um sujeito de discursividades macrológicas, em sua maioria. Transita pelo meio acadêmico e crê que o discurso legitimado por esse é o que tem validade inquestionável. Não mostra sentir-se intimidada com a contemporaneidade. A crença quanto uma educação pós-moderna é forte em seu discurso. Coloca-se como um sujeito o qual tem plena consciência do que fala, pois crê em sua experiência ambígua de vida: nascida em tempos modernos e, hoje, adaptada a uma nova realidade bem melhor, segundo ela mesma. Diz-se, também, um sujeito pós-moderno, porém não há trânsito entre seus pontos de identificação, fixa-se na contemporaneidade e espera essa mudar para que mude, assim como S2, é fundamentada por identificações atualizadas como o sistema social deseja. Parece, porém, não se importar ou não problematizar tal situação, mostrando-se confortável quanto a sua realidade.

Mesmo dadas as singularidades de cada sujeito de pesquisa, seus contrapontos e dissonâncias por nós analisados, uma identificação generalista fica bem clara durante todo o discurso destes. Independente de todas as mudanças constatadas, de todas as lutas internas e externas, dos novos valores, das novas educações e das NT, substancialmente, as posições-sujeito não se alteraram, alunos continuam a serem alunos e professores continuam a serem professores, a não ser pelo fato de que, hoje, os alunos e os professores entram em embates que, antigamente, eram discursivamente proibidos, tidos como rebeldia. A “*educação*”, descrita pelos sujeitos de pesquisa, não existe mais. O que há, hoje, é algo que ainda é pauta para inúmeras discussões e que não há discurso que legitime uma posição definida quanto a uma educação formalizada pós-moderna, globalizada, virtualizada, líquida e amorfa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o conteúdo abordado e discutido neste trabalho é fruto de uma pesquisa que parte de indagações e investigações pessoais e se concretiza no meio acadêmico, problematizando e analisando uma vivência cotidiana. Portanto, para concluí-lo de forma adequada, torna-se necessário resgatar alguns pontos levantados ao longo deste texto para que se faça claro como foram percorridos os caminhos e os conceitos que emergiram na fundamentação teórica e na análise discursiva.

Hipotetizamos, ao iniciarmos a pesquisa, que dadas as condições sócio-históricas e culturais da contemporaneidade, os sujeitos-professores de língua estrangeira, hoje, participavam (às vezes involuntariamente) de movimentos e transições entre regimes de verdade/ordens discursivas ambíguas. Tal fato faz com que a constituição da subjetividade destes sujeitos seja violentamente afetada, bem como torna as identificações (às quais estes sujeitos se prendem) descartáveis e momentâneas na pós-modernidade. Assim contextualizados, os sujeitos pós-modernos acabam deixando que esses impasses impliquem em sua vivência pessoal e profissional.

Visamos, então, entender como essas “novas” subjetividades emergem e se materializam nos discursos de sujeitos-professores que estão se relacionando com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade, o qual é fortemente permeado pelas NT. Tínhamos em mente que os efeitos de sentido levantados pela materialidade linguística ajudar-nos-iam a compreender melhor a formação das representações e os processos de identificações que estão constituindo estes sujeitos contemporâneos, mesmo que momentaneamente.

A partir desta hipótese e destes objetivos, procuramos nos basearmos em autores os quais discutiam fortemente as questões sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas na atualidade. Enfocamos, primeiramente, a contextualização do momento contemporâneo e sua influência nas formas da sociedade atual. Foram discutidos os “novos” tempos e espaços que são possíveis e acessíveis aos sujeitos pós-modernos bem como aqueles tempos e espaços que nos parecem/pareciam inexistentes devido a sua obsolescência frente ao atual, mas que ainda resistem em algumas formações discursivas ainda existentes na pós-modernidade. Discutiram-se, também, as questões das NT e sua grande dispersão e valorização que vêm sendo feitas há algumas décadas. As questões de virtualização da vida humana, bem como a ecologia humana na atualidade (LÉVY, 1996) foram pontos teóricos de suma importância para o entendimento dos movimentos sociais baseados em NT, bem como os discursos favoráveis e legitimadores destas.

Descrevemos, interpretamos e analisamos a escola *locus* da pesquisa, com base nas teorias supracitadas e nas teorias de dispersão da língua inglesa sobre o mundo ocidental, bem como a relação desta língua com os discursos dominantes da contemporaneidade. Trouxemos estes macrodiscursos ao microambiente educacional da escola *locus*, procurando entender as movimentações e as resistências dos sujeitos que lá existiam; como se processava uma ou mais identificações e como se constituíam enquanto professores e sujeitos pós-modernos, relacionando-se com ordens discursivas/regimes de verdade ambivalentes.

Procuramos descrever os conceitos mais importantes da AD de linha francesa (ferramenta por nós utilizada para realizar a análise discursiva deste trabalho). Conceituamos e contextualizamos o discurso, o sujeito discursivo, as formações discursivas, os esquecimentos e os interdiscursos, para que, a partir destas teorias, pudéssemos analisar as materialidades e os efeitos de sentido levantados por estas nas entrevistas de nossos sujeitos de pesquisa.

Finalmente, após conseguirmos estabelecer um emaranhado teórico que atendia nossas necessidades iniciais, pudemos analisar três sujeitos professores (com base neste aporte teórico) que discursivizavam sobre suas vivências e suas experiências na educação, na área de línguas estrangeiras, onde as metodologias e os discursos vigentes valorizavam a inserção e o uso de NT. Várias foram as questões levantadas pelos sujeitos, porém, para tornar a análise mais clara, ela foi dividida pelos efeitos de sentido levantados, em quatro categorias distintas, as quais versavam sobre temas de ambivalência entre a modernidade e a pós-modernidade existente nas identificações e em seus processos de constituição da subjetividade, na posição sujeito-professor, nas NT e na escola como instituição em si.

A partir destas inferências que vieram à tona na análise, pudemos perceber que os sentidos presentes nas tensões entre a modernidade e a contemporaneidade (BAUMAN, 1999, 2007), a virtualidade e a atualidade (LÉVY, 1996) e que afetam os professores transcendem a especificidade do conteúdo o qual eles lecionam, em nosso caso, a língua inglesa que foi, para nossa surpresa, tratada como um objeto secundário. Ou seja, os sujeitos-professores são afetados pelos macrodiscursos que incidem em seus corpos heterogeneizando-os, independente do conteúdo escolar que eles ensinam.

Os três sujeitos analisados apontaram representações que divergiram e convergiram diversas vezes ao longo da análise. A heterogeneidade constituinte dos sujeitos pós-modernos mostrou-se clara, bem como a contradição discursiva, os atos-falhos e os fundamentalismos que, apesar de serem taxados como modernos, ainda mostraram-se fortemente nos discursos atuais.

Retomando, mais uma vez, a hipótese, pode-se observar que ela é válida. Concluimos, após várias inferências e análises, que há sim um trânsito, às vezes

inconsciente, entre formações discursivas ambivalentes, contraditórias. Sim, este trânsito é necessário à sobrevivência dos sujeitos pós-modernos na atualidade, pois não há nenhum bem, material ou não, pautado somente em durabilidade e rigidez que consiga sobreviver a algum modelo social sem ser destituído de verdade, de legitimidade. Entendemos, porém, que não podemos tomar a liquidez como um elemento de constituição fundamental da subjetividade na contemporaneidade, pois, tal ideal, um tanto fundamentalista, também não é parte da dinâmica pós-moderna e não é passível de características que o façam durar, mesmo que momentaneamente.

Inferimos, então, a partir de nossas análises, que o sujeito pós-moderno é aquele que transita, é aquele que sabe ser líquido e sólido quando for necessário, ou até mesmo ser ambos ao mesmo tempo. Os sujeitos-professores na pós-modernidade, independente da disciplina que lecionem, têm de serem adaptáveis, ambivalentes e ambíguos, assim como o ambiente que os cerca, pois, assim poderão processar as identificações necessárias a cada vivência, a cada experiência. Aproveita-se, então, o máximo de cada momento, como prega a nova ordem social mundial, a pós-modernidade neoliberal e globalizada.

O contexto social pós-moderno destes sujeitos de pesquisa, bem como a posição da escola *locus* em relação às novas ordens mundiais é algo que me constitui também como sujeito, professor de línguas estrangeiras, aluno de pós-graduação, tecnólogo, sujeito pós-moderno, ora líquido, ora rígido.

Realizar esta pesquisa, para mim, foi algo de extrema importância enquanto ser humano e enquanto sujeito da contemporaneidade. Cheguei à pós-graduação arraigado aos ideais que eu considerava como soluções para uma “nova” educação. Hoje, ao finalizar minha dissertação, consigo ver que trilhei o caminho inverso ao da legitimação de metodologias e/ou discursos tidos como dominantes. Aprendi a problematizar e a me reavaliar enquanto sujeito da educação, sujeito atual. Vi-me como os sujeitos de pesquisa: (in)flexível, transitório, assujeitado, às vezes. Porém, como pesquisador, tive a oportunidade de me observar de um outro ângulo, até então, não perceptível. Vi-me como um sujeito como os outros, que batalham dia-a-dia para continuarem inseridos no que, naquele momento, é tido como mundo.

Ficaram, também, mais claras as intenções e as vozes que discursivizavam por meio de meus pais e pessoas próximas. É como se, ao reler a Introdução deste trabalho e vivenciar novamente cada momento de minha vida ali descrita, pudesse entender as palavras que me pareciam tão absurdas outrora soarem bem mais plausíveis. O que parecia irreal e inalcançável, hoje, é parcialmente palpável, real. O trabalho aqui realizado é, além de uma dissertação acadêmica, uma reflexão pessoal sobre os fatos que me perpassaram e moldaram-me enquanto o sujeito que sou/procuro ser hoje.

Apesar de o título desta seção ser “*Considerações Finais*”, tenho certo comigo que não é o final de minha jornada acadêmica. O Mestrado é só o início de várias outras problematizações que são necessárias serem pensadas. A dissertação aqui escrita não trouxe soluções, pois não há um único problema. Há questionamentos, e este texto procurou responder a alguns e, ao mesmo tempo, foi capaz de levantar tantos outros, os quais pretendo problematizar dando continuidade no Doutorado.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, M. F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação**: a excelência e o avesso da excelência. 1998. 298f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.
- ALTHUSSER, L. **For Marx**. Londres: Verso, 1966.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Z. **O Mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BIANCO, J. L. Language planning as applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.). **Handbook of applied linguistics**. New York: Blackwell Publishers, 2004. p. 738-762.
- BIRMAN, J. O sujeito desejante na contemporaneidade. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, II. 2005. **Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre, RS, 31 de outubro a 04 de novembro de 2005. (publicado em CD-ROM).
- BRUTT-GRIFFLER, J. **World english**: a study of its development. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- CARDOSO, G. A. L. S. **A mídia na sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- CARMAGNANI, A. M. G. Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso do curso de línguas online. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M.(Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170.
- CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G.; _____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Bacarolla, 2004. p. 13-48.

CORACINI, M. J. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I.; _____.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: _____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade - línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 7-21.

DAVIES, G. Introduction to multimedia CALL: Module 2.2. In Davies G. **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**, Thames Valley University. 2011. Disponível em: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-2.htm. Acesso em: 13 mar 2011.

DAVIES, G.; Higgins, J. **Computers, language and language learning**. London: CILT, 1982.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: edição histórica 100 anos**. 5. ed. São Paulo: Positivo, 2010.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRANCO, A. de. **A revolução do local: globalização, glocalização, localização**.

São Paulo: Cultura, 2003.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Fundamentalismo & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GRACIA, T. I. O "giro linguístico". In: IÑIGUEZ, L. (Org.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Trad. Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 19-49.

GREGOLIN, M. R. V. A tipologia textual e a construção da referencialidade no discurso jornalístico. In: **CONGRÉS INTERNATIONAL DES LINGÜISTES, 16**. Paris, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HINDMARSH, R. X. English as an international language. **ELT Documents: English as an International Language**, n. 102, p. 40-43, 1978.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: _____.; RAJAGOPALAN, K (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-11.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LÉVY, P. **O que é o Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVY, M. **CALL: context and conceptualization**, Oxford: Oxford University Press, 1997.

LEVY, M.; HUBBARD, P. Why call CALL "CALL"? In: **Computer Assisted Language Learning**, n. 18, p. 143-149, 2005.

LIMA, T. A. Second life: Transmutações de uma mesma vida. **Anais do SETA**, n. 3, p. 892-904, 2009.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio d'Água, 1990.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: _____.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Bacarolla, 2004. p. 50-103.

MACEDO, E. F. **Novas tecnologias e currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

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

MASCIA, M. A. A. O professor de língua inglesa e as confissões de si frente ao mundo cibernético. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela** – alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. São Carlos: Mercado de Letras, 2009. p. 217-228.

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. **Mídia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso, princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow, Essex, UK: Longman, 1994.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon**, vol. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y; _____. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-157.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REZENDE, N.; BULGARELLI, M. **Zygmunt Bauman**: entrevista sobre a educação - desafios pedagógicos e modernidade líquida. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of english. **TESOL Quarterly**, vol. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WRIGHT, S. **Language policy and language planning**: from nationalism to globalization. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua inglesa**: nova ortografia. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 311-319.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição de entrevista com sujeito-professor de 54 anos, professora há seis anos no ramo de ensino com tecnologias

M: Mateus / **S1:** Sujeito 1

M: Fale um pouco da tecnologia que você usa no dia a dia aqui nas suas aulas...

S1: Bom, eu acho assim, “tudo que possui tecnologia não dá certo” é um senso comum. Também dizer que tudo é bom não dá. Mas, assim, quando se trata de sala de aula, dá assim, tipo , um “*UP*”, sabe? (risos) Mas não é pra todo mundo como a gente vê aqui. Aqui a gente vê que nem sempre mantém a atenção dos alunos né? Alias, eles já conhecem de tudo mesmo, não tem como chamar a atenção só com isso. Vai muito do professor.

M: E você acha que o professor é totalmente responsável por tudo isso?

S1: Ah, assim, o professor ele tem que saber mexer nas coisas, né? Porque não é fácil, aperta daqui, repete de lá, e presta atenção se o aluno pronuncia direito, se o aluno tá prestando atenção, se ele tá fazendo outra coisa. É muita repetição de tudo, às vezes cansa a gente, não cansa? E cansa o aluno também, não é fácil manter ele ali olhando e repetindo...

M: Mas sem a tecnologia seria diferente?

S1: Ah nunca foi, né? Aluno é aluno e professor é professor, desde sempre pra mim pelo menos! (risos) Com televisão, computador ou sem, é a mesma coisa! Eles fazem quando querem e, se querem. A gente sempre tenta fazer, mas tem uns colegas que não se esforçam nem pro básico que seria saber mexer no aparelho, isso eu faço! Meu Deus passa uma vergonha dessas na frente da sala! Aqui a gente não tem esse problema, eu acho, porque assim nenhum aluno reclama.

M: Mas a tecnologia faz diferença?

S1: Não parece. Já te disse professor e aluno é tudo a mesma coisa, com livro, sem livro. Com computador ou sem...

M: Tudo bem então, e me conte como você aprendeu inglês? Como era o ensino naquela época?

S1: Ah, meu filho (risos). Assim, usava muito a repetição ainda, eu acho esse negócio de repetição muito cansativo, eu aprendia assim e ainda aprendem assim os meninos de hoje.

Mas usava só o livro né? Nem pensar em toda essa parafernália que tem hoje, né? Pelo menos assim o professor podia dormir em paz que só os alunos ia judia dele (risos)! Brincadeira! Mas assim, hoje é mais fácil achar material com a tecnologia né? Na minha época tinha só o livro e pronto! Lia, repetia, lia repetia, e tudo de novo! O que eu acho engraçado é que a gente tinha medo da professora, ela era séria, tinha pinta de SENHORA e ai da gente que amolasse ela! Era só no olho a gente já tremia! Hoje nem pulando em cima dos pentelhos a gente segura eles. O mais, assim, interessante e diferente é o laboratório. Já que você quer falar de tecnologia veja isso! A gente sentava lá no laboratório e a professora punha o fone e ouvia tudo o que a gente falava, ela tinha lá um aparelho muito estranho que dava pra escutar a gente repetir da fita (risos)! Ai se a gente não fazia direito ela só olhava, e a gente sabia que era pra gente né? A gente parece que tinha noção do errado, ou melhor, noção do perigo (risos). Hoje é essa lambança! Primeiro que laboratório eu nem sei mais o que é, tem esse CD ai que eles escutam em casa (fazendo sinais de aspas com a mão e rindo), porque a gente não faz ideia se é que eles fazem alguma coisa direita né? Faz tudo lá no computador da casa deles de qualquer jeito e pensa que a gente não sabe? Me diz que você não percebe quem faz e quem não? Tá na cara. É só analisar os exercícios de prática auditiva na sala! Pois bem, mas ainda assim a gente não tem provas, alias hoje a gente não tem como provar nada, podia assim inventar esses aparelhos tipo uma bola de cristal online pra ver como eles fazem isso né? (risos) Mas a gente naquela época, ai de nós se não fizesse as coisas nos conformes! Ai sim a coisa acontecia! Hoje os professores mal tem respaldo pra reclamar de aluno e se reclama a culpa é nossa ainda! Mas assim o que eu vejo de diferente, é o estudo em casa, porque antes tinha como comprovar, hoje é tudo de qualquer jeito! Mas esse papo de tecnologia não faz nada de diferente, o resto é tudo o mesmo!

M: E você acha que um aluno que usa tecnologia leva mais vantagem que o outro que não usa?

S1: Não, porque levaria? Quem quer estudar sempre dá seu jeito, de um jeito ou de outro. Biblioteca tem em qualquer lugar e como é língua, as coisas mudam pouco! Mas é claro que se souber usar a internet, você pode praticar um pouco mais. E tudo isso é bem variável, que tecnologia? Rádio e computador todo mundo tem não é? Até a internet! Pelo menos quem estuda nessas escolas, se tem dinheiro pra pagar essa mensalidade no mínimo um computador e internet tem, e se não tiver a escola oferece, mas não dá é pra comparar com os de escolas públicas, temos que ser coerentes na comparação então eu acho tudo isso muito confuso de se dizer. Deixa eu me fazer clara, aqui na escola vai bem que sabe lidar com a tecnologia e com os livros também, por menos que não se use o livro em sala, se não souber unir os dois, se perde, porque só o CD é um pequeno instrumento o livro ainda é

muito usado e necessário pra vida em qualquer escola! Sabendo usar os dois é o necessário e ter vontade sempre né?

M: E quanto ao professor?

S1: Ah sempre a gente né? Ah a gente se vira com o que tem! Mas assim eu sempre uso a lousa, mesmo sabendo que tem a TV e o “*computer*”... Assim, não saio da metodologia né? Mas sempre que posso eu faço do meu jeito, porque do que adianta ter as coisas lá e não saber dosar? Se fosse tão bom assim deixava os computadores darem aula né? Mas assim, a nossa função mudou e isso eu vejo! Hoje a gente tem que dar aula com isso né? Tem que porque senão fica desempregado, porque toda escola exige isso, então tem que atualizar né? Mas os alunos tão sempre na frente, não adianta. Hoje a gente passa uma base bem básica (risos) o resto a gente TEM, tem MESMO que deixar eles irem atrás, hoje professor não fica mais em cima de aluno, não dá pra controlar, ninguém controla! Antes tinha um monte de relatório pra entregar, um monte de teste, de prova e um blá blá blá que não dava conta né? Mas a gente tinha que fazer também, tanto como professor como aluno antigamente! MAS HOJE, ah hoje, ele não tão nem ai, quem quer, vai atrás sozinho e, e ainda não quer pitaco, quem sabe, sabe! E a gente sabe sim! Então olha, falei tanto, você fala tanto, mas no fundinho mesmo é aluno e professor tudo do mesmo jeito! Olha eu sendo repetitiva né? (risos)

M: E como você se sente no meio de tudo isso?

S1: Ah, depende do dia, do humor né? Quanto à tecnologia me sinto muito “*IN*” (risos) Não vejo problema em minhas aulas não e não tive reclamação, ainda! O que me incomoda são os alunos, essas outras tecnologia que eles trazem pra aula né? Esses MP sei lá quanto, essa falta de educação, isso sim me entristece, a maioria não quer nada com nada eles querem é festa! Mas assim nas escolas como as nossa, tem muita gente que tá aqui por que precisa, por causa do emprego, ai até aprende! Me sinto também um pouco fula quando vejo que o aluno não acompanha por causa da metodologia! Aí fico meio indignada por não poder mudar, até peço pra que traga um caderno, o livro, mas mesmo assim é muito difícil inserir alguém que não cabe, sabe? No fim não é pra todo mundo, mas também não é pra ninguém, e quem é a gente pra dizer o que está certo né? Porque no fim aprendemos também e tem gente hoje que aprende mais rápido e melhor que a gente né? Depende da pessoa! Você com esse papo menino, me deixando confusa! Falei demais! E olha que eu não to acostumada (risos).

M: Tem mais algum comentário que você gostaria de fazer sobre o assunto?

S1: Ah, não, acho que falei já o que eu pensava, mas pra terminar, tecnologia hoje tá em tudo lugar, TEM QUE USAR! E eu acho certo mesmo, quem não sabe corra atrás, é assim o mundo hoje, né?

ANEXO B – Transcrição de entrevista com sujeito-professor de 27 anos, professor há dois anos no ramo de ensino com tecnologias

M: Mateus / **S2:** Sujeito 2

M: Vamos conversar um pouco sobre novas tecnologias, hoje em dia, em sala de aula.

S2: Eu acho que independentemente das classes sociais ou dois países onde os indivíduos se encontram há tecnologias nos dias de hoje. Isso já é ponto pacífico. Celulares, aquelas TVs portáteis, MP3, MP4, mesmo o toca CD, TV a cabo, satélite e todo esse monte de aparelhos eletrônicos que estão por todos os lados na rua que a gente não sabe dar nome. Se tem tecnologias, se elas vendem, se todo mundo tem é porque, de alguma forma sabe usar. Agora, outra história é falar sobre sala de aula, né? Eu acho que o povo confunde um pouco as palavras, tem esses termos aí que você tá usando, novas tecnologias, aí outro vem e fala de tecnologias, aí outro vem e fala de mídia, mídia interativa, e por fim todo mundo acha que tá falando a mesma coisa. Eu acho extremamente confuso e acho que as palavras não são bem contextualizadas o que causa uma confusão danada na cabeça da gente que vive atormentado com esse papo de inclusão tecnológica, inclusão da tecnologia na educação, uso de mídia isso, aquilo. O que eu vejo de tecnologia aqui, não é o que eu vejo de tecnologia aí fora. Se você me diz que aqui tem novas tecnologias, eu te digo que, literalmente, pra mim, aqui tem as velhas tecnologias. Novas são as que estão aí fora, e tem uma nova todo momento. Porque pelo que eu entendo, você fala que um *desktop* qualquer, um DVD daqueles mais primitivos, uma TV, um rádio e um CD-ROM são novas tecnologias. Peraí amigo, você é da mesma época que eu, isso aí existia quando a gente era criança, vai dizer que não? Isso é novo? Pra mim não. Novo são os *tablets*, GPS no celular, 3G, *Netbook*, memória flash em tamanho mínimo, *e-reader*, isso sim é novo. É novo e não chegou aqui e pelas minhas contas, aí leva mais de anos pra chegar.

M: Mas e essas tecnologias, ou como você prefere chamar, esses aparelhos que estão aqui, como eles são usados em sala de aula?

S2: Eles são usados como nos mandam usar, não é? Eu pelo menos uso como dever ser feito. Tem manual, não tem segredo, tu segues os passos e pronto. É receita de bolo. Aí é fácil demais. Agora, eu sei onde você tá querendo chegar. E o aprendizado? E o ensino? Não é? Aí eu acho que é outra história. Não tem mão de obra qualificada para isso aqui não. Os comerciais são maravilhosos, vendem direitinho a imagem de algo NOOOOVO, mas a gente tá muito longe de oferecer uma educação massiva em grande escala baseada nas

tecnologias, mesmo nas velhas, quanto mais nas novas. A questão é mão de obra, funcionário. Fala sério, ainda aqui nos temos um corpo mais aberto a essas questões, mas na instituição em si, tem cada tia que dá dó. Já pediu pra alguma delas abrir o Windows? Não duvido nada, se for de inglês, abrir a janela e completar “Tá quente aqui, não?”. A coisa é mais séria, precisamos de um povo novo e acho que novo de idade também. Mexer na aparelhagem é banal, o difícil é manter a linha ali. Seguir a proposta. Dá o couro pra chegar nos resultados. Dá resultado, senão eles não investiriam tanto assim. Tá que a coisa aqui é velharia, mas a aparelhagem tá completa como diz no manual. Eu aprendi aqui, sem isso, mas aprendi. Seguiam o manual. Agora pergunta aqui quem segue à risca a coisa toda? Vira e mexe tem aluno com caderno. Tem compreensão auditiva sendo feito em classe. Tem prática oral corretiva sendo passada por professor e não pelo PC e outras coisas que acontecem. Tá certo que as professoras tem lá suas experiências, mas a instituição não é burra e ela aposta e investe nisso, no treinamento, de certa forma no equipamento, no material. E, na maioria dos casos, é feito pouco caso, é desviado o foco principal. Voltando ao que você perguntou no começo, não, não acho válido. Dizer que não funciona? Não posso, a proposta nunca é seguida a risca. Se fosse, talvez diria que funcionava ou não. Assim não posso dizer. O que eu acho é que em sala de aula falta isso, professores que estejam dispostos a adentrar de cabeça novas metodologias.

M: Mas pela sua fala quer dizer que você também não segue à risca? Porque se você seguisse seria um exemplo, concorda?

S2: Eu sigo à risca sim, não pulo fora de maneira alguma, agora você também sabe que há toda uma rotatividade de turmas semestralmente, né? As minhas turmas iniciais vão impecáveis, metodologia cem por cento utilizada de acordo com o manual. Essas eu garanto que o aprendizado é realizado com sucesso. Agora até o final do processo elas passam por outros professores e eu pego outras turmas que vêm resistentes a algumas atividades porque foram mal acostumadas por outros colegas. Ai não tem como tu bater de frente com 10, 15 alunos, né? Você acaba cedendo um pouco. Minhas turmas vão com aprendizado tranquilo. Agora não posso eu garantir todo o processo. Eu me dispus a estar aqui então sigo a teoria e a prática a qual decidi por mim só seguir.

M: Mas a tecnologia faz diferença? Ou é só o professor, no caso, você?

S2: Não tem essa de fazer a diferença ou não. Tem o método. Para este ela é toda a diferença. Cabe ao professor usá-la como se deve e pronto. Missão cumprida. Fechou. Já disse não tem mistério, receita de bolo. Agora eu acho que faço diferença porque eu tenho uma formação completa. Eu tenho o conteúdo e as tecnologias usadas aqui me são extremamente familiares, o que eu acho que facilita quando um aluno tem dúvida de como

usar as tecnologias durante a aula. Tem professor aqui que fica dependente daquele ou deste aluno para que ligue um computador, ponha um CD ou qualquer coisa do tipo, ai se o cara não aparece, ele dá outra aula, ou faz o *step* de qualquer jeito que der mesmo. Ai é culpa do professor. O cara que tá aqui dentro tem que estar antenado. Não sabe, meu irmão, vai se virar para saber. Ele é pago pra seguir o método, não para esperar aluno por as coisas em ordem. As tecnologias já não são de ponta, se o professor não ajudar ai o caldo desanda mesmo. O problema é o professor. É o professor. Pensa comigo, colega. O que é professor? Pensou? Isso que você pensou é o que a maioria pensa. Agora vou repetir a pergunta, mas pensando pra gente aqui na escola. O que é um professor aqui dentro? Ou melhor. Qual é o professor que eu quero aqui dentro? Quais são as funções dele? As obrigações? Que formações devem ser exigidas? Acho que ai está a questão. O professor daqui não é o mesmo da escola ali na esquina. O professor daqui tem que ir além do conteúdo da disciplina, ele precisa ter a base, a noção tecnológica mínima antes de por o pé aqui dentro. Porque se o professor que adentra a instituição dispõe de tudo isso, ele é capaz de seguir a metodologia. Aí, todos os professores falando a mesma língua e agindo da mesma forma, não tem problema algum, é sucesso na certa. Tem a tecnologia exigida pela instituição e o professor que é capaz de se adequar a elas e ao método, qual é o grilo? Nenhum. Sucesso e ponto final. Agora aqui no Brasil é difícil isso, né?

M: Por quê?

S2: Sente só o drama. A coisa é mais severa aqui. Temos uma lacuna enorme na formação de professores e no sistema educacional em si. A coisa é feia. Não só na educação escolar, mas a educação em casa mesmo. E outra, os professores ditos experientes, que estão no mercado hoje, são de outras épocas. Eles batem no peito e se acham os bons com isso. Hoje ele não são mais os bolas cheias não. A coisa é que banalizou a educação geral hoje em dia. Então sai pouco profissional qualificado das universidades, ai as tias e os tios saem por cima, mas eles não têm formação pra se adequar as necessidades de hoje. Nem conteudista, nem psicológica. O mundo é outro hoje, para você cativar a rapaziada tem que ter manha, tem que falar a língua deles. Tem que saber mais. Aqui no Brasil a gente é mais acomodado, a gente eu digo o povo em geral. Lá fora os caras são mais acelerados. Eles têm um pique diferente, não é mais tão tradicional como é aqui. Tem toda uma interação entre as gerações e o povo fica tudo ligado nas novas ondas que surgem. Aqui os antigão se junta pra falar mal desta “juventude” que não sabe o que é viver. Esse saudosismo burro me irrita. Ao invés de trocarmos o que é bom e melhorarmos o que é ruim entre cada geração, não. Uma tripudia da outra como se fosse uma guerra. Só sabem falar em falta de responsabilidade, falta de educação, falar que o povo de hoje vive de frescura, que não sabe o que é viver, que não leva nada a sério, que não quer saber de sentar e ler um bom

livro e esse monte de bobagem que tá por aí. Quem disse que o jovem de hoje não lê? Quem diz que o jovem de hoje não vive? Só porque hoje não é mais como antes então não é simplesmente nada? Não é assim. Hoje temos as glórias e as derrotas como antes. Elas só são acomodadas em situações diferentes. E no Brasil a coisa é assim, velho é velho e novo é novo. Lá fora a interação é mais intensa e só tem benefício. Pode ver.

M: E agora, voltando às relações na/da escola e das tecnologias. Você acha que elas, as que estão presentes na escola, dão conta dessa juventude que você fala?

S2: Já falei que o que tem na escola não é nada de novo, surpreendente. A geração que tá aí tá bem mais pra frente do que o que a gente tem a disposição na escola. Agora acho assim, bem melhor ter o que se tem aqui do que trazer 20 alunos, pedir caderno, lápis, giz, lousa e falar na orelha deles durante horas. Tira toda a autonomia que se exige de um ser humano hoje. Chega de passividade. Hoje o mundo quer gente ativa, gente que se vire sozinha. Eu fui criado assim, você também. Meus pais não. Os seus não. Eles foram ensinados a ter uma profissão e a construir uma família. A profissão você garantia desde os primeiros anos de escola. Aí você ouvia e anotava tudo o que a “prô” falava, era um bom menino, tirava dez, entrava na universidade da cidade, pagava com o suor mais digno impossível do seu trabalho ela e ainda usava tudo isso pra impressionar as garotinhas. Elas, por sua vez, iam pra escola, aprendiam a cozinhar, costurar, cuidar de nenê, quando podiam faziam faculdade. Tinham um empreguinho mais ou menos e tinham a sorte de achar “um partidão”, minha mãe fala isso na cara dura. Ai o menininho e a menininha casavam e ponto final. Cada um no seu quadrado, e os dois no quadrado deles. Fecho. Quem dera hoje fosse assim. Hoje a escola tá evadindo os alunos da realidade. Não tem mais espaço pra ninguém e ao mesmo tempo tem espaço pra todo mundo. Não se pode esperar do outro as diretrizes para se achar algo. Porque hoje existem muitos “algos” e todos estão disponíveis de alguma forma. Cada um tem que saber o algo que quer para si. Eu acho que aqui na escola damos a possibilidade de o aluno encontrar um pouco do que ele quer e ter autonomia pra buscar o resto. Eu dependia muito dos meus professores para aprender as coisas. Dos livros que estavam ali dispostos na biblioteca e tal. Hoje, meus alunos não precisam depender de mim. Eles vêm aqui, pegam o que eu posso dar e sozinho descobrem ferramentas para acessar o que mais lhes cabe como interessante. É aí que eu acho que as tecnologias vieram para salvar o mundo. A internet é um mundo a parte. O que você quiser você joga lá e pega, tendeu? O que tem aqui na escola não propicia tudo isso, mas propicia muito mais do que uma escola GLS (giz, lousa e saliva). Mas te garanto que aqui eles acham as aulas muito mais interessantes do que na própria escola que eles pagam fortunas pra estudar. Poderia melhorar muito mais isso, mas ainda não dá. Eu faço com que eles percebam que tem muito

mais às mãos deles e espero que eles sigam o caminho deles para além de mim. O que eu acho muito bom.

M: E quanto ao professor? Como ele fica nesta nova onda que você tanto fala?

S2: Ele fica aonde ele deve estar. Já falei que, pelo jeito falamos de professores diferentes. Então acho que precisamos ser mais claros. O professor daqui não é o professor de fora daqui, entendeu? Ai se você me pergunta: “E o professor daqui?”. O professor daqui que realmente veste a camisa da escola sabe bem o lugar dele e não faz disso um drama de novela. Ele sabe que ele não pode ter todo o garbo e posição privilegiada que seus antecessores tinham. Ele tem que saber que ele é um facilitador do conteúdo aqui e só. Ele tem que saber direcionar este ser aluno que ele tem em mãos. Ele tem que entender que o aluno é tão preparado quanto ele para lidar com as situações do dia-a-dia e que, a grande maioria de nossa clientela vem de classes altas, onde o que tem aqui, para ele já é algo ultrapassado. Então este professor tem que estar na escola e para além dela, pois só assim ele vai poder satisfazer as necessidades idealizadas pelos alunos. Ele tem que facilitar o processo e saber se adequar aos diferentes alunos que recebe. Ele tem que ser tão ativo quanto a geração com a qual ele está lidando. Ele tem que saber se adaptar e levar isso na boa, porque, ele não tem mais lugar, ele é um guia turístico em um mundo que nem ele conhece completamente, entende? Então tem que ir de acordo com o que e como as coisas vêm até ele. Pois o aluno bom e bem preparado é aquele que vai viajar e muito por este mundão daqui e para além disto, no mundo da tecnologia. Saber lidar com ele é o lugar do professor. Difícil, não impossível. E somos treinados para isso, não? Quanto aos outros professores que você fala, eu acho que estes sim estão deslocados e se não abrirem a cabeça, estão perdidos e totalmente fora do mercado.

M: Então você conseguiria falar, discutir sobre essa minha observação de acordo com sua fala: “O professor de antes tinha o aluno em mãos e o aluno dependia dele. Hoje, o professor tem que se desdobrar e correr atrás de cada aluno para que ele não fique para trás?”.

S2: Resumiu bem.

M: Simples assim?

S2: Não poderia ser mais. Escolhemos esta profissão e ela não é mais a mesma de anos atrás. Escolhemos esta escola e ela não tem a mesma proposta que as demais. Escolhemos, conscientemente. Temos que lidar com as nossas escolhas? Não? Elas não nos foram impostas.

M: E os professores que passaram por toda essa mudança. Digo que mudaram de escola, que começaram em outra época?

S2: Aí é cada um com seus problemas. Como eles estavam sujeitos a isso, nós também estamos. Me sinto bem hoje. Me sinto disposto hoje, agora, a lidar com isso, com a minha profissão. Amanhã, se eu estiver descontente vou me coçar e procurar algo que me faça sentir bem novamente. Sei que para os mais antigos isso não é uma tarefa fácil, pois eles foram criados de outra forma. Então eu vejo que a nossa juventude se mostra muito mais capaz de adaptar-se e de viver no mundo hoje do que os que vieram antes de nós. Eles precisam decidir, ou mudam, ou morrem, profissionalmente falando. E outra, se os alunos são extremamente adaptáveis, quem dirá os professores, o quanto não devem ser. O nome da profissão continua o mesmo, mas o ofício agora é diferente. Adaptabilidade e portabilidade é o que nos guia hoje em dia. As tecnologias são a prova física disto, sejam estas as novas, as velhas, ou as que temos acesso. Pra resumir nossa conversa, há vários mundos ai fora. Nenhum deles está errado, nenhum está certo. Porém, nenhum é um lugar seguro. Todos estão interligados de alguma forma, por alguma tecnologia. As palavras, as definições variam de mundo a mundo. Nós, enquanto e ainda enquanto humanos, temos que escolher o que nos parece menos hostil e quais são as definições que mais se aproximam ao que nós temos como ideal. E o mais importante de tudo é saber a hora de abandonar um barco, cair no mar e nadar até um outro, independente do quão distante ele esteja. Tudo hoje é receptivo, basta você saber e querer entrar. Está é a beleza do mundo hoje, ele é acessível e, creio eu, que grande parte disto é possível somente pelas tecnologias.

ANEXO C – Transcrição de entrevista com sujeito-professor de 57 anos, professora há mais de 10 anos no ramo de ensino de tecnologias

M: Mateus / **S3:** Sujeito 3

M: Falemos, então, um pouco sobre as metodologias usadas pelas escolas e também sobre as tecnologias usadas durante as aulas.

S3: As novas tecnologias trouxeram um impacto inconcebível, até então, sobre toda e qualquer forma de educação, seja da mais informal até a mais formal. Esse impacto sobre o qual falo é o que a educação passou a ser com a inserção das novas tecnologias nos dias atuais. Criaram-se novas formas de aprender e novas formas também de disseminar o conhecimento. Mas não foi só isso que aconteceu, não! E as relações? O que fizeram das relações professores-alunos-gestores? Foram destruídas! Ótimo, não? Quem não se lembra de quando era oprimido pela regimentação de uma sala de aula quadrada, em todos os sentidos, não é? Um mundo todo novo, fora da sala de aula e, assim, sem precisar, ao mesmo tempo, sair daquele lugar? Isso ERA sonho, friza-se o passado do verbo viu? Hoje, tornou-se realidade! Digo tornamos, pois foram fases e mais fases de processo, de construção, de estudos, de EVOLUÇÃO MESMO! O tempo finalmente veio ao nosso favor.

M: Sim, e quais seriam as características principais/pontos principais desta mudança?

S3: São diversos e variados, diria. A revolução trazida pela rede mundial de computadores, mais conhecida como Internet, trouxe informações geradas em qualquer lugar no momento em que as solicitamos. Não só o computador e a internet, mas eu falo também de nossas áreas, as línguas, linguagem a comunicação. A globalização trouxe a possibilidade desse intercâmbio mundial de informação. Houve além da globalização física a do conhecimento, pois informações passaram a ser coisas simultâneas em diversas formas e lugares no mundo. São ganhos inestimáveis para a humanidade.

A Internet não só contribuiu para o trânsito de informação, mas também revolucionou a comunicação, a leitura, o conhecimento, por conseguinte, a educação. A forma de ler, escrever, descrever, pesquisar e até mesmo os instrumentos e meios para isso são extremamente diferentes dos anos passados. O que era complemento, hoje é regra. Como toda boa regra, ela deve ser seguida, em parte, eu acho.

Deixando o mundo um pouco de lado e vindo para nossas escolas, isto tudo não poderia ser ignorado, diferente. Esquecemos os livros pesados, os dicionários, as enciclopédias e todas as outras tranqueiras transitáveis do meio físico. Valoriza-se, hoje, o

sistema digitalizado. Além disso, vamos salvar as árvores também, pois é? (risos) O digital além de atual é algo fácil de se adquirir, pois o conhecimento não é físico, ele também é digital e está inserido em nossas cabeças. Não é mais fácil então inserir digital no digital? Os sistemas fazem o trabalho braçal para nós, enquanto nós, professores e nossos alunos, desfrutamos da mais moderna tecnologia e da mais moderna forma de aprendizado. Mediar é a palavra.

Quem aqui tem algum aluno que NUNCA ouviu falar em tecnologia, ou ainda NUNCA ouviu falar nada em inglês? Para que um quadro com giz, preto e branco, sem graça enquanto podemos desfrutar de bits e bytes de cores, eletrônicos com apresentações coloridas que tornam as aulas cada vez mais atrativas e, deixam a lousa e o giz no chinelo. A disponibilização de conteúdos diversos nas redes mundiais substituem certamente a forma tradicional de aprender.

M: Então somente o acesso às redes já é um aprendizado? O professor, como você mesma disse, só media este acesso?

S3: O acesso às redes, HOJE, e eu digo neste momento, é descomunal. Como podemos ignorar essas novas formas de aprender e de ensinar. Alias, perguntamos-nos O QUE ENSINAMOS? SE É QUE ESSE AINDA É NOSSO PAPEL.

Lógico que temos que ter os pés no chão e sabermos que o professor tem sim sua importância, indispensável eu diria, quando vemos as novas tecnologias como “territórios livres”, onde tudo pode e vai acontecer, sem nenhuma fiscalização eficiente. O discernimento do que é fonte confiável e o que não é são análises de veracidade que passam pelo papel do professor. Ou seja, o professor deve orientar os alunos, com base em seus conhecimentos, das melhores formas de utilizarem os meios que lhes são disponibilizados.

Neste ponto, só o professor é quem é responsável por orientar ao aluno para que ele não se incorra em erros ou em informações não verídicas. O julgo da verdade passa pelo professor, pois ele detém o conhecimento daquele ou deste assunto.

M: Então você acha que nossas escolas estão à frente das demais portando tais metodologias? Por demais eu diria a educação tradicional.

S3: Não é bem assim. Apesar de toda a contribuição das novas tecnologias para nossa instituição e quando digo instituição, lembre-se que falo da educação como um todo, pois não podemos nos separar em um lugar a parte da educação tradicional, pois quem ainda não reconhece a importância de uma língua estrangeira nos dias de hoje? É obvio que o conteúdo que oferecemos e da maneira que o oferecemos é tão importante quanto a educação formal nas escolas de ensino médio, fundamental e profissionalizante, pois as

mesmas não tem condições de munir os alunos com tamanho conhecimento em línguas estrangeiras. Nem pelo conteúdo nem pelos meios de adquiri-lo.

Como eu dizia, a internet não é a solução para todos os problemas da educação hoje, nem nunca deverá ser vista desta maneira. Ela é apenas uma ferramenta de apoio e ela não deve ser considerada como algo que vai substituir nossas práticas educativas, nem mesmo o relacionamento humano dentro da sala, entre professores e alunos.

A internet é desprovida de inteligência e de articulação, o que faz, mais uma vez, o fator humano ser imprescindível para a utilização da mesma. Mais uma vez vemos o papel do professor: oferecer orientações para consultas e pesquisas além de agilizar esse processo ele deve fornecer toda a afetividade necessária ao conforto dos discentes em sala bem como ao conforto deles frente às novas tecnologias.

Quanto melhor e mais preparado for o professor, melhor será o desenvolvimento, o rendimento e o aprendizado do aluno. Nossas tecnologias são um novo meio de reinventar a educação dentro das paredes de nossas escolas.

Além das paredes de nossas escolas temos ainda a inovação que veio a pouco, nossos polos de educação à distância. Eles estão espalhados não só no Brasil, mas também pelo mundo, graças as novas formas de comunicação. Os polos bem como os professores que trabalham orientando esses polos são mais uma prova de que a educação só tende a evoluir por vias das novas tecnologias.

O que se tem, enfim, é que as novas tecnologias trouxeram impactos importantes sobre o nosso cotidiano, modificando nossos serviços administrativos e educacionais, avançando assim nossa metodologia de transmissão de conhecimento interna e externamente. Há toda uma cultura educacional permeando tudo isso e é isso que se pretende não só em nossas escolas, mas na educação como um todo.

M: Então as novas tecnologias modificam/modificaram as estruturas de ensino de línguas estrangeiras? E a língua inglesa, por si só, não é já uma grande modificação sendo tão valorizada hoje em dia?

S3: Temos que pontuar tudo o que envolve os nossos processos de ensino-aprendizado. Antes de levantarmos os objetivos de nosso método, de nosso conteúdo, deve-se levantar o perfil de aluno que nos procura, o sistema educacional de onde esse indivíduo vem e a função que uma língua estrangeira ocupará/ocupa na vida deste sujeito ou no ambiente em que ele transita. Como ainda não podemos nos adaptar a cada aluno fielmente fizemos um levantamento pela maioria dos alunos que nos procuram, considerando-se o ensino como ferramenta para o desenvolvimento de capacidades em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e pessoais de cada aluno.

Temos que pensar que objetivamos também, além de um ensino de qualidade de língua estrangeira, mostrar ao aluno a função social da língua estrangeira no país e as limitações que podem ser geradas a ele caso ele não a possua. Essas limitações, valem ser lembradas, são tanto sociais quanto profissionais quanto intelectuais quanto pessoais e até mesmo influenciam no status que a pessoa pretende na vida, não é? Está mais do que provado que quem sabe uma língua estrangeira hoje tem muito mais condições de produzir mais e com mais qualidade em qualquer que seja o meio de trabalho.

Para os menores, tem de se frisar que a língua estrangeira faz parte da formação do caráter e da educação deste sujeitinho que adentra tão cedo nossa instituição e que por isso temos e vamos garantir o aprendizado dele sem que esta seja uma experiência traumatizante ou ainda desestimulante, mostrando que na escola tradicional ele jamais será capaz de desenvolver algo neste sentido, pois, lá não há professores, nem material, nem metodologia especificamente qualificados para que isso ocorra. Então está aí, mostrar a diferença que realmente existe entre os ambientes.

M: E quais seriam as principais consequências deste choque cultural? Tanto com a língua como com o método?

S3: Socialmente, a gente sabe que o Brasil é um país que abriga várias línguas, pois é formado pelos mais diferentes povos dos mais diferentes cantos do mundo, e ainda assim a grande maioria da população é monolíngue, isso é um absurdo. Pouquíssimas são as exceções de comunidades que adotam mais de uma língua como algo oficial, que deve ser ensinado com qualidade e força no ensino tradicional. Vê-se mais esse tipo de pluralidade nos grandes centros comerciais e turísticos do Brasil, onde geralmente há uma circulação maior de estrangeiros. Logo é visível como, no Brasil, somente, não há como ter contato com outros povos para garantir um desenvolvimento linguístico de uma língua estrangeira sem o apoio de uma escola livre para esse fim. A escola tradicional não consegue cumprir estas obrigações.

Se pensarmos bem, dificilmente sente-se algum desconforto por parte desta maioria monolíngue quanto a isso, pois não há mais percepção de futuro. Hoje com a vivência extrema do dia-a-dia o futuro, por mais imediato que nos pareça, a eles é sempre remoto. E isso, também, se deve as novas tecnologias e como elas agem nas pessoas hoje, intensificando o presente. Essa é uma dificuldade com a qual temos que lidar.

A educação em línguas estrangeiras é, contudo, um indicador de relevância que estas têm perante o momento histórico atual. Neste contexto, sobressai-se o inglês, uma língua que possibilita o acesso às mais variadas ciências, às tecnologias modernas, à comunicação, à globalização, aos negócios e aos novos modos de se perceber e viver a vida humana no século XXI. Conscientizar nossos alunos de toda essa importância é fazê-

los conscientes de todas as possibilidades linguísticas que os rodeiam, bem como entender melhor o mundo ao seu redor, como as propagandas, os pôsteres, as promoções de lojas, as músicas e outros tipos de mídias. O inglês predomina no mundo, apesar da existência de outras línguas, isso é fato.

A possibilidade de entender o mundo ao redor melhor por meio do inglês é uma das ferramentas que podemos usar para atrairmos e tornarmos significativo o aprendizado desta língua a nossos alunos, pois mostramos-lhes como é mais fácil se comunicar e direcionar a vida desta forma, com o inglês.

Não podemos esquecer das condições em que se encontram os alunos que vem de outros embasamentos de ensino/educação. Sabemos que vários fatores intensificam ou desestimulam o aprendizado de língua estrangeira, entre eles: a exposição a língua, o número de alunos e o método e atendimento que lhes foi dado durante seu período de aprendizagem.

Ao longo dos cursos devemos mostrar uma série de pontos aos nossos alunos, conforme eles evoluem e também, como professores devemos nos conscientizar cada vez mais de nosso papel frente a esses pontos.

Primeiramente, deve-se frisar que os alunos tenham conhecimento da hierarquia que existe entre as línguas no mundo globalizado atual, ou seja, compreendam a hegemonia do inglês independente da língua que esteja estudando.

Deve-se também mostrar os novos mundos pelos quais os alunos podem transitar a partir daquela língua estrangeira e da nova leitura de mundo que ela os possibilitará, colocando-os assim como uma pequena parte do mundo, mostrando que há muito mais para se observar. E isso fazemos bem, pois possibilitamos as viagens digitais por meio de nossa metodologias tecnológica e imersiva.

Mostramos também que o aprendizado de mais de uma língua dá acesso a um número maior de bens culturais e que isso enriquece-nos como ser humanos e seres sociais e sociáveis, quanto mais cultura tivermos mais bem aceitos seremos. E hoje a cultura está ao alcance de um clique.

Além de toda a subjetividade envolvida nos objetivos traçados, devemos frisar aos nossos alunos que a sistematização do conhecimento linguístico é tão importante quanto sua carga cultural, ou seja, os alunos têm de estar preparados para ler, escrever, ouvir e oralizar formal e informalmente, de forma que atenda a norma gramatical imposta por cada língua que ele se dispõe a aprender, porque sem isso ele se torna um fluente sem valor algum. Uma boa gramática é, antes de tudo, um ótimo cartão de entrada, quando o assunto é comunicação em línguas estrangeiras.

Quanto à metodologia para se alcançar tudo isso, não tenho muito o que discorrer sobre, todos aqui foram bem treinados nos cursos preparatórios antes de assumirem suas

classes, porém, vale ressaltar alguns pontos. O domínio de vocabulário dos alunos é aumentado gradativamente, organizando-se corretamente em frases e por seguintes textos. Entonação é importantíssimo, por isso, foco nas repetições. Ouvir, ler e escrever é basilar. Portanto foquem e redescubram novas formas de estimular seus alunos, praticando as leituras, as dramatizações, as repetições e volto a falar, entonação se aprende nas repetições. A gramática, contextualizada com as situações, como sempre não deve ser explanada como um passo a parte. As avaliações também devem ser feitas de forma contínua e holísticas, evitando assim, choques maiores e talvez irreversíveis.

M: O impacto que você citou é perceptível e indiscutível, mas como os professores podem lidar com todo esse novo eletrônico que os invade a cada dia de uma forma? A pergunta então é: não deveriam investir em treinamentos menos teóricos e metodológicos e sim em uns mais específicos para a área de tecnologias?

S3: Creio que entendo esta aflição! Creio também que o programa de treinamento metodológico é algo que já engloba todo o material bem como a base dele, ou seja, as novas tecnologias. O mundo vem sofrendo essas transformações gradativamente, então, penso que, por mais impactante que seja esta "invasão", ela vem ocorrendo aos poucos e aos poucos vamos nos acostumando com ela. Hoje, procuramos investir nossos esforços em um profissional com um perfil aberto, ligado, CONECTADO ao mundo e as novas tecnologias, pois este tipo de profissional já é familiarizado com este tipo de eletrônico, coisa que hoje em dia é algo básico e é encontrado em diversos outros locais de trabalho, não só em nossa instituição. É de meu conhecimento, também, que há professores na rede que estão há anos conosco e que não tiveram a oportunidade de acompanhar essa onda tecnológica. Estamos estudando uma forma de adaptar esses professores a nova realidade global. Não com um programa tutorial de explicações sobre um computador ou CD-ROM específico, mas sim, um tipo de treinamento adaptativo, quase que uma reabilitação para o ensino moderno que já é realidade entre nós. Vale ressaltar, cara colega, que as tecnologias que usamos hoje estão para serem reavaliadas e substituídas por outras ainda mais apreciadas. Quem usará computadores desktop ao passo que podemos utilizar *tablets* dentro de salas de aula, sem a necessidade de um laboratório específico para isso? Então a reciclagem desses docentes não está focada em algo manual, específico, mas sim em algo maior, mais desafiador e mais reabilitativo. O professor só poderá integrar os alunos a realidade que pretendemos passar se ele também estiver tão integrado a ela quanto o próprio aluno. Quanto ao maquinário em questão, pode-se solicitar a ajuda de um especialista na área de TI que os acompanhem durante as aulas, até que possam reciclar-se e dominarem tudo sozinhos.

M: Você acha que os alunos e os professores de Língua Inglesa tem mais facilidade de lidar com o método adotado pela instituição? Pois em minha escola, isso é um fato.

S3: Há diversas pesquisas que verificam e até atestam que o nível de produtividade científica e de inserção no mundo tecnológico está diretamente ligado ao nível de conhecimento de inglês de um ser. Acho estas pesquisas de certa relevância sendo que, sem desenhar de outros professores, mas que os professores de língua inglesa tem um perfil mais moderno, são mais jovens, e tem a tecnologia mais acessível ao seu mundo. Estes, talvez por meio da língua escolhida, tenha um acesso maior as riquezas culturais da humanidade e por isso desenvolvam estas habilidades com mais facilidade. Também há de se levantar outro ponto. A tecnologia que é disponibilizada no ocidente tem como língua oficial o inglês, logo a leitura e a compreensão de manuais e de treinamentos *online* é mais fácil para profissionais que atuam nesta área. Logo, não acho que é uma questão de capacidade mental, mas sim uma questão de estar de acordo com a onda de mudanças que vem nos atingindo nas últimas décadas. Porém, não acho impossível a ninguém inserir-se neste mundo, mas tenho que admitir que acho muito mais difícil inserir-se nele sem o inglês.

M: E quanto aos alunos? Como trabalhar as dificuldades de adaptação metodológicas e o quanto isso pode influenciar no aprendizado da língua por ele escolhida?

S3: Primeiramente, como já foi discutido aqui anteriormente, cabe ao professor, antes do início de qualquer curso, independente do nível e do módulo, iniciar o aluno, pela primeira ou enésima vez no método e nos equipamentos e materiais que lhes serão disponibilizados bem como nas maneiras e nas horas certas de usá-los e de que forma devem manuseá-los. Penso que com essa introdução, todo o processo inicial da metodologia já é assumido como algo construído no aluno. A partir daí, ele fica dependente única e exclusivamente das direções dos professores, por isso, reforço o papel do treinamento destes para que saibam trabalhar com os alunos e para que os passem segurança no que estão fazendo. Não acredito que esse tipo de problema metodológico venha a interferir no processo de aprendizagem da língua escolhida pelo aluno, pois creio que sejam problemas de esferas diferentes. O aluno pode estudar pelo meio que melhor preferir, cabe ao professor indicar qual método é mais cabível a cada aluno e ajudá-lo dia-a-dia a identificar-se cada vez mais com o método e com as tecnologias utilizadas pela instituição.

M: Tanto foi discutido sobre o papel do professor. Gostaria que, se possível, você pudesse enumerar algumas das funções dos professores da instituição a fim de que possamos refletir se estamos agindo de acordo com o esperado.

S3: Bom o professor tem todas as funções que a própria palavra carrega. O professor, para nós, é aquele que vai orientar, conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem. Ele tem que estar munido de todas as informações e de todo o conhecimento necessário para que ele possa conduzir nossos alunos ao máximo do aprendizado. Esse conteúdo vai desde conhecimento teórico que é o caso de conhecer a língua, sua cultura e sua gramática, o conhecimento prático de sala de aula, a vivência e a experimentação das línguas, e também ter o perfil de nossa instituição, ser aberto, ser conectado ao mundo atual, estar preparado para mudança, para modernizar-se e trazer o novo dentro de sala o quanto antes. Ser comunicativo e disposto para ajudar nossos alunos. O resto vocês sabem muito bem como agir! E acho que é assim que eu vejo essa relação, meio que, indispensável para nossas escolas.