

PÓS-MODERNIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Maria José R. Faria CORACINI¹

- **RESUMO:** Este texto pretende apresentar algumas reflexões em torno da identidade do professor, atravessada pelo discurso da pós-modernidade na vertente que se apóia nas novas tecnologias como resultado do chamado progresso científico. Para este estudo, baseamo-nos nas teorias do discurso, na psicanálise e na filosofia derrideana, cuja tarefa é desconstruir o edifício logocêntrico da cultura ocidental. Depois de analisar 50 redações de professores, foi possível observar que coabitam crenças que remetem ao professor missionário e idealista e a mitificação das novas tecnologias como a solução para os problemas de método e de motivação. Chocam-se, assim, resistências ao passado e resistências às novas tecnologias, que perturbam a garantia do saber e, portanto, do poder do professor, enfatizando o saber do aluno. O desejo da tranquilidade e do conforto da verdade e da totalidade, garantido pela Torre de Marfim, se fragiliza na insegurança e nas incertezas da Torre de Babel (re)construída pela (pós-modernidade), em que vigoram a complexidade, a heterogeneidade e a impossibilidade de completude.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; ensino e novas tecnologias; identidade; sujeito; pós-modernidade.

Parte de uma pesquisa mais ampla a respeito do interdiscurso e da identidade, este texto pretende apresentar algumas reflexões em torno da identidade do professor, atravessada pelo discurso da pós-modernidade na vertente que se apóia nas novas tecnologias como resultado do chamado progresso científico. Considerando que todo discurso é heterogeneamente constituído, isto é, que todo discurso é atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos (interdiscurso), manifestação da memória discursiva, de dizeres outros que nos precedem e nos constituem enquanto sujeitos, formulamos a hipótese de que é possível rastrear, no dizer do professor, vozes provenientes de muitos outros discursos – da moral, do colonizador, da mídia, da ciência, discurso dentro de

¹ UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem – Departamento de Linguística Aplicada – 13081-970 – Campinas – SP – Brasil. Endereço eletrônico: coracini@iel.unicamp.br

discurso, num encadeamento sem fim nem começo – que entram na constituição do discurso didático-pedagógico. Dentre esses discursos, destaca-se o discurso da ciência, de cujos resultados decorre o discurso das e sobre as novas tecnologias.

Para este texto, baseamo-nos: a) nas teorias do discurso, que postulam o interdiscurso como o lugar do pré-construído, lugar das múltiplas vozes que constituem a memória discursiva fundante da subjetividade; b) na psicanálise que problematiza, de um lado, a concepção clássica de sujeito centrado e consciente e, de outro, a concepção de identidade como rol de características imutáveis e fixas que distinguem uns e outros entre si; e c) na filosofia derrideana, cuja tarefa é desconstruir o edifício logocêntrico da cultura ocidental, e, a partir daí, uma certa cientificidade ainda tão cara à modernidade (CORACINI, 1991), que se pauta na busca incessante da verdade absoluta e do conhecimento total, proveniente de uma visão objetiva que concede ao que se chama identidade o estatuto de verdade (de um indivíduo, de uma classe social ou profissional, de um povo).

Com base nesses fundamentos e nesses questionamentos, foram rastreadas entrevistas e redações de professores da rede pública estadual do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, produzidas para um concurso promovido pelo Estado “O professor escreve a sua história” (CORACINI, 2003; LIMA, 2001), na tentativa de encontrar fragmentos que apontem para a constituição do imaginário do professor, atravessado pelo discurso das e sobre as novas tecnologias. Alguns desses recortes analisados serão apresentados e discutidos mais adiante.

Ciência, novas tecnologias e pós-modernidade

O discurso científico será aqui abordado na sua relação conflituosa com a pós-modernidade, em uma de suas vertentes que focaliza o fenômeno da globalização e o desenvolvimento tecnológico como o seu centro. Legitimado pelas pesquisas científicas que o embasam, esse desenvolvimento assume, no imaginário de professores, valor de verdade e, como decorrência, a partir de um processo de naturalização, ganha o *status* de necessidade. O efeito de naturalização das chamadas novas tecnologias, como base para um desempenho pedagógico de qualidade, instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja ainda atribuído pelo imaginário social, se vê questionado. Esse questionamento expõe a falta constitutiva do sujeito, que busca, em vão, a tranqüilidade da completude, anulando, no imaginário, a divisão, a falta, a perda, o descentramento que afetam

o eu (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 187) em constante estado de fluxo.

Sabe-se, ainda, que **a ciência** está pautada no paradigma da modernidade, centrado na razão e na concepção de sujeito homogêneo, consciente, racional (cartesiano), que assume, mais recentemente na Pedagogia de Línguas e na Linguística Aplicada (CORACINI; BERTOLDO, 2003), o sujeito cognoscente (cognitivo) também denominado psicologizante, capaz de se auto-controlar e controlar o outro (objetos, natureza, seres humanos), de controlar, pelo conhecimento, a própria aprendizagem (e o ensino), capaz, em última instância, de controlar os sentidos de seu dizer, na busca da (im)possível verdade única, objetiva e desinteressada, portanto, política e ideologicamente descomprometida. Em contrapartida, o **discurso da pós-modernidade** estaria ancorado, de um lado, na concepção de sujeito fragmentado, inefável, múltiplo, disperso, atravessado pelo inconsciente, e, de outro, comprometido com a globalização, que, por sua vez, se insere numa situação política capitalista, contribuindo fortemente para a proliferação de verdades com base em interesses – econômicos e mercantilistas – que fazem ver as novas tecnologias, resultantes das pesquisas científicas e por elas legitimadas, como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente, “para além” da modernidade. Não é à toa que a multimídia se coloca, hoje, como a solução para um ensino de língua(s) motivador e, por isso mesmo, eficaz.

Seria interessante observar – e não é novidade alguma – que essas novas tecnologias chegam ao consumidor como um pacote fechado, com o lacre da confiabilidade científica, como objeto de troca sem que ele saiba como e porque elas foram concebidas e implementadas. Essa constatação torna-se ainda mais importante se quisermos compreender os efeitos de verdade e de mitificação que daí decorrem. Cabe, ainda, ressaltar que não postulamos a dicotomia modernidade vs pós-modernidade, já que esta, como seu nome indica, carrega em si o projeto da modernidade que, ainda que seja para se opor, se faz presente. A pós-modernidade traz o passado para negá-lo, o homogêneo e o racional para desconstruí-los...

É por isso que, no corpus por nós analisado, vozes da pós-modernidade, na vertente que se confunde com o fenômeno da globalização, atravessam o discurso do professor, enfatizando as novas tecnologias – vídeo, televisão, internet, multimídia –, instaurando tensões e conflitos na constituição da subjetividade do professor. Como se sabe, uma série de estudos tem sido suscitada, na área da Linguística Aplicada e da Pedagogia de línguas, com vistas à implementação desses meios como a solução ou o caminho mais acertado para os problemas atuais de ensino-aprendizagem (FERRÃO TAVARES, 2000; LANCIEN, 1998, dentre outros).

Ainda que de forma inconsciente, esses estudos, reforçados por uma mídia

que colabora, intencionalmente, para o marketing das novas tecnologias, bombardeando a todos por todos os lados e invadindo, inclusive, os espaços mais íntimos da vida de cada um, provocam a formação de um imaginário que mitifica o uso desse material, elevando-o ao patamar de imprescindível para o ensino-aprendizagem: **todos** os professores têm de saber lidar com esse material, solução para a garantia de motivação no aluno. De tal modo, que caberia falar de “mitificação” da máquina, se aceitarmos que o mito é uma construção social que, de certa forma, vem criar a ilusão do preenchimento da falta constitutiva do sujeito, enfim, da completude – ao mesmo tempo necessária, impossível e, por isso mesmo, sempre adiada.

Considerando, então, que o conflito é constitutivo de todo discurso e de todo sujeito, que, na visão psicanalítica, adotada por nós, é descentrado, fragmentado, inefável, atravessado pelo inconsciente que, por sua vez, se constitui na e pela linguagem (LACAN), sujeito esse que vivencia o sentimento de uma identidade ilusória, una e estável, possível de ser capturada pelas imagens de si e do outro que emergem no discurso, postulamos, finalmente, que, à revelia do consciente, o sujeito mais se diz do que diz, o que significa que ele não tem o controle dos sentidos produzidos, já que ele se revela na mesma medida em que, intencionalmente, deseja se esconder, sob o rótulo da isenção, da objetividade, do descompromisso político, social e, portanto, ideológico.

O discurso do professor

Talvez por isso mesmo, constate-se que, ao mesmo tempo em que despertam o desejo de um saber que escapa, mas que se considera imprescindível, as chamadas novas tecnologias vêm suscitando medo e uma sensação de desconforto e incompetência nos profissionais mais experientes. É o que parecem atestar os seguintes excertos extraídos de redações de professores do ensino fundamental:

S.1² /.../ Saio. Crianças uniformizadas brincam. Ouço a conversa de duas delas: “Ontem, eu naveguei e consegui conectar um internauta da Austrália. Ele me contou como é a Escola dele lá. Até me convidou para ir, nas férias, conhecer o seu país”. E o outro propõe: “Comprei um novo CD-ROM que é fantástico. É um *game*. Não quer ir lá em casa ver comigo?” Não distingo a resposta. Quase não interpreto a conversa. “Preciso me informatizar com urgência”. Vê Ciça, a luta continua... (SILVA et al, 1997, p.49-50)

A angústia do professor, manifestada em vários momentos, tanto em

² A letra S indica segmento, o recorte ou seqüência extraída de redações publicadas (ver página no final do excerto), de redações avulsas não escolhidas para publicação (ver número no final do excerto) ou de entrevistas. Estas não são pontuadas como os trechos extraídos de textos escritos: as pausas são indicadas com uma barra (/ = pausa breve; // = pausa prolongada).

entrevistas quanto em redações, parece estar centrada numa certa perda de poder, já que a representação de professor que continua vigorando, prova da manutenção da ideologia que poderíamos atribuir à modernidade e ao modelo de escola considerada moderna, é aquela que coloca o saber no professor, em oposição à ausência de saber do aluno, ou melhor, que coloca o saber do professor como não tendo valor de troca. O professor, visto por esse prisma e pelo prisma de sujeito centrado, racional, capaz (ainda que idealmente) de controlar tanto o ensino quanto a aprendizagem, sente-se atordoado, senão perdido, diante da constatação de uma falta: sua incapacidade – ou sua ignorância – em lidar com tais “máquinas” que conectam o aluno ao mundo – para ele, professor, distante e inatingível – ou, mais grave ainda, a percepção de que não é capaz de compreender o que dizem seus alunos. Atente-se para o vocabulário específico da internet: “navegar”, “conectar”, “internauta”, “CD-ROM”, “*game*” que é atribuído aos adolescentes alunos.

Assim, S.1 aponta para a representação de um professor que, ao perceber que o aluno domina uma linguagem, um meio de comunicação que lhe é desconhecido (*quase não interpreto a conversa*), diante da iminência de mudança, vê seu pouco poder sendo rapidamente reduzido, poder esse já minimizado pela desvalorização social da profissão e do profissional. Daí a necessidade (construída) de tomar uma decisão: “Preciso me informatizar com urgência”, para enfrentar mais uma batalha: “Vê, Ciça, a luta continua”, afinal, o magistério configura-se como um campo de batalha, de luta e o professor como soldado (metáfora conceitual),³ diante do dever de salvar seu aluno, para não dizer a própria humanidade, como um Cristo nos dias de hoje (CORACINI, 2000, 2003).

Entretanto, como não poderia deixar de ser, já que somos sempre diferentes, embora partilhemos do mesmo momento histórico-social e, por isso mesmo, de discursos que nos atravessam e nos constituem enquanto sujeitos (garantia da permanência do mesmo), as reações diante das conseqüências inevitáveis da globalização – contingência à qual podemos resistir, mas dificilmente escapar – variam de acordo com as diferentes representações em torno do professor: uns, como em S.1, vislumbram a necessidade de se informatizarem; outros, como em S.2, parecem experimentar uma sensação de insegurança, de incompetência e de frustração:

S.2 /.../ Comecei a enxergar mais claro. Numa sociedade capitalista, em pleno processo de globalização, caminhando para o tal liberalismo econômico, ser incompetente significa ser um nada, quase inexistente, sem direito a exigir o que quer que seja. /.../

E aí está minha história. Uma vida dedicada à educação mas que foi pouco a pouco sendo esvaziada de sonho, de idealismo, de objetivo. Hoje, dou-me conta da perfeita inutilidade

³ A respeito de metáfora conceitual, ler Lakoff e Johnson (1980) e Coracini (1991).

deste trabalho. Primeiro, porque sinto que CD-ROMs e outras maravilhas da tecnologia dentro em breve farão melhor o *métier* muito melhor do que eu. Segundo, porque como dizer ao aluno que ele deve estudar, se quem passou a vida estudando só merece ganhar três reais por aula? Qualquer atividade deve ser mais honrosa e gratificante que a minha. Ah! Se eu pudesse nascer de novo! Como é humilhante ser professor nesta terra! Para o diabo com a vocação, o sacerdócio do magistério e outras baboseiras! /.../ (SILVA et al, 1997, p.79-80)

Convém assinalar que esse recorte é precedido pela seguinte fala de um aluno, dirigida à professora que justificava, para a classe, a greve por melhores salários:

— Olha, psora, se a senhora só ganha isso, francamente, é porque não tem competência para ganhar mais, porque até eu que estou na sexta série do noturno e sou só office-boy ganho mais que a senhora! (SILVA et al, 1997, p.80)

Ora, numa sociedade em que predomina o neoliberalismo defensor da tese de que cada um recebe a recompensa, principalmente em termos financeiros, na medida de sua competência e do valor que lhe é atribuído pela sociedade, a fala do aluno com a qual se identifica a personagem-professor, porque aí se reconhece, ou seja, a fala do personagem-aluno pela qual se vê capturado aponta para uma imagem degradante de si e da classe profissional a que pertence.⁴ A sensação, portanto, de incompetência e, sobretudo, de inutilidade da sua tarefa, incorporada e internalizada pelo professor, vê-se ampliada diante do desenvolvimento tecnológico que parece não apenas vir substituir as funções do professor, mas cumprir melhor a tarefa que lhe foi sempre atribuída: a de ensinar e motivar o aluno; daí o grito de revolta ou mal-estar do sujeito enunciator: *Ah se eu pudesse nascer de novo! /.../ Para o diabo com a vocação, o sacerdócio do magistério e outras baboseiras!*

É claro que se trata de uma redação e, como tal, de ficção: o autor (professor) cria uma personagem e uma situação, mas, ainda assim, se acreditarmos que a linguagem já é ficção e que a distância que a separa do suposto real é ilusória, pois nada existe fora da linguagem e, portanto, fora da interpretação, é possível vislumbrar lampejos de um imaginário social que se vê frustrado, sem sentido, ressentimento do sujeito por ter escolhido ser professor e desejo de refazer a vida, inserido no novo universo da máquina (*Ah se eu pudesse nascer de novo!*), sentidos dentre muitos que apontam para outros que escapam na e pela incompletude da frase.

Nessa linha de pensamento, a exclamação seguinte (*Para o diabo com a*

⁴ Segundo Mannoni (1994, p.186), uma identificação é uma captura: aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado, na medida em que a identificação se dá a partir do outro, de um traço do outro que, de alguma forma, já o constitui “Eu me identifico com alguém que me identifica”. Nas imagens em que se reconhece, a coisa que prende, atrai e aliena o eu na imagem do outro é aquilo que não se percebe na imagem, isto é, aquilo que não é perceptível ao consciente, que é, portanto, inconsciente.

vocação, o sacerdócio do magistério e outras baboseiras!) configura-se como um verdadeiro lamento, espécie de revolta que aponta para um conflito produzido pela mudança dos valores que ainda se fazem fortemente presentes no imaginário do professor: até algum tempo atrás, ser professor era uma questão de vocação, de sacerdócio, o dinheiro era relegado a um plano secundário (ao menos idealmente); hoje, a máquina, a tecnologia é mais valorizada do que o profissional que parece estar vivendo uma crise identitária, responsável pela provável anulação de suas funções e, portanto, pela anulação de si próprio enquanto profissional que não vê mais sentido no seu passado que é presente e se faz futuro pela memória – *uma vida dedicada à educação, mas que foi pouco a pouco sendo esvaziada de sonho, de idealismo, de objetivo*; vida que, outrora, era cheia e que, hoje, está vazia; certeza de um saber que se tornou incerto, segurança que se opõe à insegurança de uma sociedade em mudança (de valores, de perspectiva, de tudo). Esse professor, excluído e marginalizado, não encontra lugar nessa sociedade modificada, por isso se sente (es)vazi(ad)o – estrangeiro em sua própria casa, hóspede indesejável porque resiste ao novo, ao outro que também lhe resiste (DERRIDA, 1997) e, ao mesmo tempo, reconhece, deseja e valoriza, inconscientemente, esse novo, difícil, para não dizer inatingível.

O texto termina com uma espécie de derrota diante da constatação de que o aluno pobre, de periferia, ganha mais do que o professor, mais um indício certo da inserção de um e de outro na ideologia capitalista neoliberal, que divide as profissões e as classes sociais, embora, em discurso, garanta a igualdade de oportunidades para todos, tirando daqueles que detêm o poder qualquer responsabilidade pelo fracasso de muitos.

Se, nesse excerto, a resistência indicia o desejo velado do novo, no próximo excerto, transcrição de uma fala de um dos professores entrevistados, ocorre o inverso: fica evidente a mitificação das novas tecnologias, não apenas no ensino de línguas estrangeiras, mas, sobretudo, aí.

S.3 No meu tempo de aluno de Ensino Médio / tinha uma visão muito negativa pelo formato das aulas e atividades // a partir da Graduação / a visão foi modificada um pouco / talvez pelo modo de atuação nesta modalidade de ensino // hoje um pouco mais maduro / entendo que o professor de português tem e é essencial para o bom aprendizado / hoje com os recursos multimídias / a tarefa de professor é facilitada. (SILVA et al, 1997, p.25)

Note-se, uma vez mais, o contraste entre o que o sujeito-professor pensava no passado (*visão muito negativa [do ensino] pelo formato das aulas e atividades*) e o que pensa no presente (*o professor de português tem e é essencial para o bom aprendizado...*), em que os recursos tecnológicos – essenciais, segundo ele, *para o bom aprendizado* – vêm facilitar a tarefa de ensinar a língua portuguesa, sem que, com isso, o substituam (necessidade de valorização que aponta

para a não valorização do professor, na voz corrente do imaginário social). Os “recursos multimídias” constituem, pois, como apontam os textos analisados, um intermediário insubstituível entre o ensino e a aprendizagem, facilitando enormemente sua tarefa e, inclusive, a relação professor-aluno.

As novas tecnologias, propagadas pelo marketing e (re)forçadas, ainda que inconscientemente, por especialistas (LANCIEN, 1998; CHANIER, 1998; POTHIER, 1998), vieram construir novas dependências, que assumem o caráter de necessidades, naturalizando o que é/foi construído, naturalização semelhante à que ocorreu com o laboratório de línguas para o ensino de língua estrangeira na década de 70. Só que, desta vez, parece muito mais forte a dependência, já que o uso da informática abrange outros contextos (indústria, comércio etc. e a própria casa). Assim, mais uma vez, subjaz ao tom de revolta do professor uma admiração pelas novas tecnologias, admiração que o faz escrever a respeito e o faz desejá-las, como a solução para os problemas educacionais...

O caráter mí(s)tico das novas tecnologias atreladas à informática fica ainda mais evidente em S.4, segmento extraído de uma redação em que um professor-autor inventa uma situação em que se põe em cena e encena, na primeira pessoa do singular e no presente, o episódio de um sonho:

S.4 /.../ Os seqüestradores entram. Não há outra saída e os dois estão barrando a porta. Avançam em minha direção. É o fim...

Preciso me defender. Pego o *scanner* e, ao invés de atirá-lo contra eles, aponto-o em direção e o feixe de raio laser, incidindo sobre eles, os transfere para dentro do computador, onde são aprisionados junto à máquina – que sabe tudo, mas não é capaz de transformar nada sozinha; precisa que um professor ensine como ela deve ser utilizada.

Pensei: “Agora é só chamar a polícia e prendê-los, pois todo aquele que desejar dominar, oprimir ou guardar conhecimentos antes de dividi-los deveria ser preso”. /.../ (SILVA et al, 1997, p.107)

Numa atmosfera de suspense, a narrativa traz à baila uma situação de seqüestro, já bastante comum em 1997 – quando aconteceu o concurso – que se combina com cenas de ficção científica ou de fantasias cibernéticas: o *scanner* se transforma numa arma para capt(ur)ar imagens que são levadas para dentro do computador, suposto meio de libertação – da opressão, da discriminação e da desinformação –, a favor da partilha democrática dos conhecimentos: é o que a redação sugere. Como se isso pudesse realmente acontecer! Põe-se a nu a grande ilusão provocada pelo fenômeno da globalização que – contrariamente ao que prega (conceder acesso à informação a todos indiscriminadamente) – ajuda a cavar um fosso ainda mais profundo entre as classes sociais: mesmo que todas as escolas (da periferia, do interior, do campo) fossem equipadas com computadores de última geração, continuaria o problema da transformação acelerada da máquina, de sua manutenção e, sobretudo, da exigência de um conhecimento técnico

por parte do professor e/ou de uma equipe de funcionários especializados, nem sempre facilmente obtido e mantido nas grandes cidades, o que dirá na periferia e nas regiões mais carentes do país! E como se isso não bastasse, essa promessa de libertação se cruza com a função de panóptico, ou melhor, de sinóptico,⁵ de vigilância e, portanto, de prisão, tão bem desempenhada pela internet e por outros aparelhos da recente tecnologia: remédio e veneno ao mesmo tempo, afirmaria, acredito eu, Derrida (1991).

Vale observar, ainda no recorte em questão, de um lado, a reiteração da necessidade de reafirmar a importância do professor que aponta, como já foi dito, para a voz corrente da desvalorização, e, de outro, a presença do espetáculo que, aliás, caracteriza grande parte das redações analisadas, mostrando o professor como um artista... Mas, aqui, me parece, há estilhaços, fragmentos desse mundo da *performance*, da aparência que parece definir o mundo contemporâneo, com o incentivo da mídia, da cultura de massa, como um espetáculo: estar no palco, ou seja, superar o outro, é a glória tão desejada no mundo da competição, da mistificação e da representação...

Assim, ao lado de um discurso que veicula o progresso tecnológico proveniente das descobertas científicas – inquestionável porque o “novo” tende a ser mitificado na sociedade capitalista de um país de terceiro mundo – ou melhor, imbricado nesse discurso, deparamo-nos com fragmentos, estilhaços de um outro – dentre muitos outros – que aponta para uma realidade social que nos reporta para bem antes da modernidade, em que a miséria, a pobreza, a sujeira denunciavam a situação de injustiça abafada pelo desejo do progresso, do sistema neoliberal, do outro, enfim – rico, desenvolvido, culto. É esse desejo que perpassa as seqüências anteriores e com maior evidência, o próximo recorte extraído de uma entrevista:

S.5 Eu precisava esses dias do retroprojeto, cadê? / queimou as lâmpadas / não tem mais / não vai tê e não tem dinheiro prá comprá // o vídeo / tem quatro vídeos na escola e tão todos sem trabalhar // eu falei daqui uns dias eu vou ter que... eu não sei o que eu faço mais prá consegui trabalhar ./ (SILVA et al, 1997, p.40)

Nesse lamento que (re)vela a admiração reverente pelos avanços científicos, transformados em tecnologia, responsável pelo (suposto) conforto material e psicológico, é possível entrever a necessidade (naturalizada, porque construída) de um retroprojeto (com lâmpadas em funcionamento) e dos vídeos com infraestrutura para seu uso em classe: a falta de dinheiro – passada-presente-futura –, significante básico na nossa sociedade, é responsável por esse estado

⁵ Bauman (1999, p.59-62) defende a idéia de que a idéia de *panopticum* (olhar que observa vários) de Foucault não se aplica mais ao nosso momento histórico-social, em que vários vigiam cada um; daí o uso do termo *sinopticum*: olhares que convergem para um só.

de miséria – miséria da escola, miséria das aulas que não podem acontecer sem esses recursos, miséria da profissão e do profissional, empobrecidos uns e outros pela dependência construída, para não dizer pela escravidão da tecnologia: resposta afirmativa às expectativas do mercado internacional, cego às verdadeiras necessidades humanas.

A bem da (minha) verdade, a dificuldade da mudança, mitificada pelos especialistas da área (lingüistas aplicados e pedagogos em geral) e pelos livros didáticos que reforçam o novo (CORACINI, 1999), ainda que o novo não passe de uma forma de revestir o velho, ou de um engodo sedutor, é a grande responsável pela angústia que domina a classe de professores, angústia que provém do desejo não realizado de ver a escola mudada, ainda que essa mudança seja apenas aparente. Vejamos o segmento seguinte, extraído de uma entrevista com professor:

S.6 /.../ Então eu acho que seria nesse ponto / que você consiga ter um pouquinho de / de conhecimento / de cada parte para se tornar um professor // precisa muito do conhecimento e a gente precisa muito do conhecimento prá se tá atualizando / porque senão o tempo passou e a gente ficou né? // e como eu falei / já pela manhã: se alguém acordar hoje, ir para uma escola e ver o giz e um atrás do outro ele reconhece... porque nós não mudamos / infelizmente // tamos tentando né? // mas no geral / a escola não mudou em nada (SILVA et al, 1997, p.45)

Observe-se que a expectativa lograda de “atualização” (que traria *um pouquinho de conhecimento*), como base para uma mudança na escola, expressa na primeira parte deste recorte, se resume, na segunda parte, à constatação de que continuamos a “ver o giz e um atrás do outro”, porque nada mudou: nós não mudamos, a escola não mudou. Ora, o giz funcionava e ainda funciona como um instrumento, que, hoje, está sendo substituído pelo retroprojetor, pelo vídeo ou pela tela do computador. Mais uma vez, como sintoma de uma pós-modernidade, sempre atravessada pela modernidade – centrada nos experimentos científicos e na tecnologia resultante – e reforçada por especialistas da área da educação e do ensino de línguas em particular, é a aparência que predomina, é o imaginário que prevalece sobre o simbólico, tentando abafar valores como conhecimento, capacidade de questionar, de problematizar, enfim, de encontrar soluções “criativas”, apropriadas a cada situação...

Entretanto, tanto no passado quanto no presente, o conhecimento (teoria) acha-se fora do professor; é instrumento, objeto gerado sem a sua participação, sem o envolvimento de si, pois o professor *precisa muito do conhecimento para estar se atualizando*. Conhecimento teórico que se opõe à sua prática (CORACINI, 2003), como se a teoria não a constituísse e não fosse por ela constituída... Observe-se, ainda, a (aparente) contradição entre a necessidade de *um pouquinho*

de conhecimento (compartimentado) *de cada parte para se tornar professor* e a necessidade de *muito do conhecimento prá se tá atualizando* (adequação ao momento), *porque senão o tempo passou e a gente ficou*, metáfora do tempo que remete à velocidade de sua passagem – note-se o uso do pretérito passado dos verbos “passar” e “ficar” – e, portanto, à necessidade de não se dar o tempo necessário, tempo longo da maturação pela experiência subjetiva, pela (re)flexão de e sobre si mesmo, mas de correr para alcançá-lo, e, com ele, acompanhar as mudanças que provoca. Economia de um tempo que está fora do sujeito, que o força a ser o que não é, a fazer o que não quer, sob pena de ser banido da sociedade como um estrangeiro indesejável e inóspito (DERRIDA, 1997). Tempo que está fora da escola, pois *no geral, ela não mudou em nada* – mais uma contradição que aponta de uma só vez para o movimento e para a paralisação, para o tudo e para o nada.

A resposta de outra professora, desta vez, de francês, a um questionário ecoa, novamente, a voz dos especialistas, representantes do saber científico:

S.7 Considero-me uma professora que quer fugir do tradicional, que causa desestímulo. Busco sempre o novo meio de poder passar conteúdo de forma significativa, não me prender em livros, mas tudo sempre permeado por um planejamento e um objetivo a cumprir.

Ao afirmar que *quer fugir do tradicional*, P. se diz estar aí inserida, o que não é considerado bom pelos especialistas, teóricos, pesquisadores, cuja opinião ela repete: é preciso *não se prender em livros*, embora não deva perder de vista *um planejamento e um objetivo a cumprir*. A novidade – *não se prender em livros* –, denegação que remete ao fato de que, na escola, é o livro didático (ausente-presente) que organiza o conhecimento a ser ensinado, co-habita com as antigas regras: ter objetivos, fazer planejamento – ressonância da ciência! – como se o respeito a essas leis garantisse o controle do ensino e, portanto, da aprendizagem. Liberdade e deveres... Sempre o conflito entre o ser e o dever ser, entre o novo e o velho, entre o dentro e o fora, entre a busca e o desencontro, entre a formação anterior e a necessidade constante de “reciclagem”, marca, ao mesmo tempo, da permanência e da fugacidade do tempo. Continua nas mãos do professor a responsabilidade – impossível – pela motivação (estímulo) do aluno e, portanto, por sua aprendizagem, que se dá como um movimento singular que capt(ur)a o externo, esgarçando o hímen que separa e une o dentro e o fora. Continua nas mãos do professor o saber que lhe confere e tira o poder...

Em meio a toda essa tensão, permanece a dúvida:

S.8 Senti um frio no estômago. Será que estava sendo autoritária demais? Não estava explicando de uma forma clara e objetiva? Ou eram apenas frutos da minha imaginação? (00613)

Freqüentemente, o professor (personagem) depara-se com perguntas que nem sempre sabe responder, mas que sempre apontam para a incompletude, para a falta constitutiva do sujeito que se percebe inefável, poroso, cindido, embora deseje ardentemente o controle de si (*Será que estava sendo autoritária demais?*), pois aprendeu – em cursos de formação ou em palestras – que não é bom ser autoritária “demais” (o que pressupõe que ser autoritária – um pouco ou simplesmente – não constitui problema), o controle do outro e dos efeitos de sentido de seu dizer (*Não estava explicando de uma forma clara e objetiva?*): afinal, a clareza e a objetividade são qualidades importantes no professor – voz da ciência que atravessa o discurso pedagógico –, dúvidas que apontam para momentos de uma ilusória certeza, em que a pergunta e a denegação cedem lugar à afirmação.

E permanece a dúvida da dúvida:

S.9 Talvez não faça tanto sentido para nós, modernos, ou quem sabe, pós-modernos, estarmos enleados em tantas dúvidas, visto que somos herdeiros da crença na ciência. Ela nos mostra com certeza tantas coisas, que sequer elas existem de fato – uma realidade pode ser tão virtual! Nossos alunos estão impregnados da cultura científica. Estão acostumados a ver a natureza com olhos da ciência. (00707)

A dúvida – “talvez”, “quem sabe”, “que sequer elas existem de fato” –, atributo primeiro dos tempos denominados pós-modernos, em oposição aos tempos modernos, quando a certeza dominava a consciência do sujeito racional, idealizado, centrado, contrapõe-se à “cultura científica”, que “nos mostra com certeza tantas coisas” que, como afirma a personagem-professor, constituem “uma realidade virtual”, tanto ou mais virtual do que aquela que chega até nós pelo computador ou por outros recursos midiáticos. A certeza convive, no imaginário subjetivo, com a incerteza, assim como a modernidade convive com a pós-modernidade, paralela e imbricadamente. Resta ressaltar que a necessidade de acenar para a (pós-)modernidade, para o novo, para um conhecimento do que recentemente se estabeleceu como “moderno”, responde a uma ânsia de atualização como inserção no mundo de hoje e denuncia a existência de fragmentos do discurso científico da Linguística Aplicada e da Pedagogia, na constituição do imaginário da personagem(-professor) e do professor(-personagem).

Alguns alinhavos apenas...

Assim, nas falas dos professores, percebem-se ecos de vozes que se entrecruzam, provenientes de regiões de conflito: imbricados na ideologia da globalização, emergem desejos de emancipação, de liberdade e igualdade. Sob uma aparente

e ideal neutralidade, característica da objetividade científica, emergem marcas que apontam para a subjetividade. Sob a máscara de um discurso da eficiência, emergem vozes outras (mas que constituem o sujeito professor) que apontam para a (in)eficiência e a (des)valorização do profissional. Sob a menção insistente às novas tecnologias, que ora são execradas, ora mitificadas, faz-se ouvir a (auto-)crítica à (des)atualização e à (in)adaptação a um mundo em constante mutação.

Nesse sentido, como foi possível observar nos recortes analisados, coabitam crenças que remetem ao professor missionário e idealista ao lado de (ou inseridas em) outras, responsáveis pela mitificação das novas tecnologias como a solução para os problemas de método e de motivação e, nessa tensão, chocam-se resistências ao passado que se deseja banir e resistências às novas tecnologias, que perturbam a garantia do saber e, portanto, do poder do professor, enfatizando o saber do aluno que o tira da posição de ignorância em que, geralmente, é colocado diante do mestre. O desejo da tranqüilidade e do conforto da verdade e da totalidade, garantido pela Torre de Marfim, fragiliza-se na insegurança e incertezas da Torre de Babel (re)construída pela (pós-) modernidade, em que vigora a complexidade, a heterogeneidade e a impossibilidade de completude, sempre perseguida e para sempre adiada.

E é nessa rede emaranhada de fios que se (entre)tece a identidade do professor de língua (materna e estrangeira), complexa e tensa, feita de imagens e valores que se chocam e unem, pela memória, o passado, o presente e o futuro, o dentro e o fora, o novo e o velho, o saber e a ignorância, o certo e o incerto... Ilusoriamente marcado por oposições polarizadas e estanques, o imaginário responsável pelo sentimento de identidade do sujeito-professor é atravessado pelo simbólico (valores) e com ele se choca para constituir o sujeito no espaço entre, no limiar que ofusca os limites, que embaralha as fronteiras entre o interior e o exterior, na tensão do conflito e da contradição – do discurso, da linguagem, do sujeito.

CORACINI, M. J. R. F. Post-modernity and new technologies in teacher language discourse. *Alfa*, São Paulo, v.50, n.1, p.7-21, 2006.

- *ABSTRACT: This paper aims at presenting some reflections upon teacher's identity, crossed by post-modern discourse, which is based on the new technologies resulting from scientific progress. This study relies on discourse theories, psychoanalysis concepts and Derridean philosophy, whose task is to deconstruct the logocentric building of Western culture. After analyzing 50 teachers' written texts, it is possible to observe that beliefs in a missionary and idealistic teacher live together with a kind of mythicizing of new technologies as the solution for methodological and motivational problems. Thus, resistance to the past clashes with resistance to new technologies that are disturbing the legitimacy of the teacher's knowledge and, consequently, of the teacher's power, while it emphasizing the student's knowledge as well. The desire of tranquility and a certain comfort produced in truth and in the idea*

of entireness, assured by the Ivory Tower, grows weak in the insecurity and uncertainty belonging to the Babel Tower, that is (re)constructed by (post)modernity, where complexity, heterogeneity and the impossible completeness persist.

- **KEYWORDS:** Discourse; teaching and new technologies; identity; subject; post-modernity.

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAUMAN, Z. *Globalização as conseqüências humanas*. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CHANIER, T. Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication. *Etudes de Linguistique Appliquée*, v.110, p.137-146, 1998.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes Editores. São Paulo: EDUC, 1991.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.36, p. 147-158, 2000.

_____. (Org.). *Discurso e identidade: (des)construindo subjetividades*. Campinas/Chapecó: Editora da Unicamp/Argos, 2003a.

_____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da Prática*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Tradução de Carmen Garcez. São Paulo: Iluminuras, 1991.

_____. *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Lévy, 1997.

FERRÃO TAVARES, C. Regards croisés sur la classe de langue et la télévision. *Etudes de Linguistique Appliquée: Revue de didactologie des langues-cultures*, n. 117, p. 97-107, jan-mar. 2000.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. London: University of Chicago Press, 1980.

LANCIEN, T. *Le multimédia*. Paris: Clé International, 1998.

LIMA, R. C. C. P. *O professor escreve sua história: uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor*. 2001, 158 f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MANNONI, O. A desidentificação. In: TAILLANDIER, G. et al: *As identificações*.

Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, 1994.

POTHIER, M. Didactique des langues et environnements hypermédias: quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome? *Etudes de Linguistique Appliquée*, v.110, p.147-157, 1998.

SILVA, A. et al. *O professor escreve sua história*. São Paulo: ABRELIVROS/FDE/UNICEF, 1997.