

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A REINSTITUCIONALIZAÇÃO COMO PRÁTICA: ENTRE O
JOGO DE RIR *COM* E O JOGO DE RIR *DO* PROFESSOR**

Valesca Brasil Irala

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

junho/2009

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - DOUTORADO

**A REINSTITUCIONALIZAÇÃO COMO PRÁTICA: ENTRE O
JOGO DE RIR *COM* E O JOGO DE RIR *DO* PROFESSOR¹**

Valesca Brasil Irala

**Tese de Doutorado sob orientação
do Prof. Dr. Vilson José Leffa,
apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Letras, em
preenchimento parcial e último dos
requisitos para obtenção do título
de Doutor em Letras □ área de
concentração: Linguística Aplicada.**

**Pelotas
junho, 2009**

¹ Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Particulares (PROSUP).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I65r Irala, Valesca Brasil
A reinstitucionalização como prática: entre o jogo de rir “com” e o jogo de rir “do” professor. / Valesca Brasil Irala. – 2009.
189 f.: il.; 28 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.
Orientador: Vilson José Leffa

1. Linguística Aplicada. 2. Educação. 3. Redes Sociais. I.Leffa, Vilson José II Título.

CDD 410

Bibliotecária responsável:
Vanessa Abreu Dias
CRB-10/1756

VALESCA BRASIL IRALA

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras – Linguística Aplicada no Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Data de aprovação

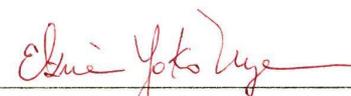
08 / 06 / 09

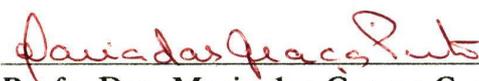
Banca examinadora:


Prof. Dr. Wilson Leffa – orientador (UCPel)


Prof. Dr. Hilário Bohn (UCPel)


Profa. Dra. Clara Dornelles (UNIPAMPA)


Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno (UNITAU)


Profa. Dra. Maria das Graças C. da Silva M. G. Pinto (UFPel)

*A Deus, meu maior interlocutor, especialmente nas horas difíceis.
Aos meus pais, Edison e Glecy, pais sempre orgulhosos e zelosos.
Aos alunos de todos os momentos, aos que riram COMIGO e aos que riram
de MIM.
Ao Arlei, meu marido amado, ouvinte e conselheiro.
Ao Prof. Leffa, exemplo para todos nós, pretensos lingüistas aplicados.
A minha instituição, UNIPAMPA, lugar que me acolhe e que eu acolho
'meio' apaixonadamente.
A todos os professores que tive na vida, os que critiquei e os que admirei
incondicionalmente.*



(Retirado da porta da sala dos professores de uma escola particular em Bagé-RS, na qual também fui aluna).

THANKS A LOT... MUCHAS GRACIAS...

À Universidade Católica de Pelotas, por ter criado este programa (com professores tão maravilhosos!!!), o qual foi decisivo em minha vida: por tudo que vivi, compartilhei e aprendi aqui;

À CAPES e ao PROSUP, por ter confiado a mim as bolsas que ganhei no mestrado e doutorado. Espero ter sido digna de tê-las conseguido;

À mãe e ao pai. Cada um do seu jeito soube me dar a “justa medida” dos passos a seguir;

À Lúcia Grigoletti, à Vanessa Fialho e à Nara Wildholzer, minhas colegas de doutorado, pela interlocução e apoio;

À Profa. Amanda Scherer, por ter sido a primeira a abrir as portas para eu concretizar o meu sonho de ingressar em um curso de doutorado;

À Profa. Aracy Ernst, pela amizade, carinho, apoio e por tudo que representou em minha formação;

À Elzira Yoko Uyeno, pelas sugestões bibliográficas desde o início da escrita do trabalho, pelo interesse, leitura atenta e disponibilidade;

À Profa. Susana Funck, por sua alegria, espontaneidade, conselhos e “sacadas” em aula e fora dela;

À Profa. Maria da Glória Di Fanti, por ter me apresentado a leitura de Bakhtin sobre a obra de Rabelais, a qual me inspirou a utilizar aqui a noção de “carnavalização”;

Às professoras da área de Educação, Rosa Hessel Silveira, por sua participação na minha banca de qualificação e à Maria das Graças Pinto, na banca de defesa final. Seus olhares “externos” à Linguística Aplicada foram importantíssimos;

À Profa. Raquel Recuero, por escutar minhas “incertezas” sobre a tese em sala de aula e por ser um exemplo para outros jovens pesquisadores como ela;

À Aline Pegoraro e à Ester Dias de Barros, mais do que alunas de iniciação científica, grandes interlocutoras e amigas;

À Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Aos chefes que em seus devidos momentos direcionaram palavras de incentivo para escrever a tese,

em especial ao prof. Evaldo Rodrigues Soares e ao Prof. Norberto Hoppen.e às colegas de trabalho, que desde sempre apoiaram minhas idas e vindas a Pelotas, especialmente à Miriam Kelm, Cristiane Volcão e Vera Medeiros;

Ao meu marido Arlei Prestes Tonel, pelo carinho e amor, pela paciência, pelas perguntas desafiantes, pela interlocução e por ter filmado a minha defesa;

À Daniele Soares de Lima, pela amizade que já vem de longa data, pela colaboração constante e por levar minhas “encomendas” de Pelotas;

À Clara Dornelles, pela amizade, interlocução e por ser um exemplo para mim como pesquisadora, ser humano e professora;

Ao Moacir Lopes de Camargos, pelos livros doados quando mal nos conhecíamos, os quais me inspiraram a voltar a escrever, depois de seis meses de “abstinência intelectual” e à Ester Heuser, pela leitura de Spinoza;

Aos amigos e/ou colegas Gelson Peres, Vanessa Dias, Carlos Felipe Pinto, Ana Lourdes Nieves Fernández, Cristiane Heemann, Susana Ferreira, Alicia Soares, Gilce Machado, Dáfni Marchioro, Daniel Nedel, Edson Kakuno, Rodrigo de Faveri, Wladimir Hernández, Fernando Junges, Carlos Betemps, Magno Machado, André Gündel, Pedro Dorneles, Márcia Lucchese, Guilherme Marranghello, Mariléia Rosa, Fabrício Ferrari, Cristina Boéssio, Simone Assumpção, Vera Ferreira, Daniele Corbetta e todos os demais que ficaram na torcida e se alegram comigo pela conquista;

Ao prof. Adail Sobral, pelo incentivo antes, durante e após a defesa do trabalho.

Ao Professor Hilário Bohn, pela leitura atenta e pelas contribuições desde o início de minha vida acadêmica, quando ainda era uma menina;

À Marília Santos de Quadros, à Deise Costa, à Fabiana Soares, à Maristela Moraes e à Fernanda Ledo, ex-alunas que em algum momento me ajudaram a acreditar que eu posso ser uma professora positivamente tipificada;

À Neneca, por suas palavras e por sua escuta;

Aos meus ex-alunos do GETECO de 2006, turma 51, crianças sempre conectadas e apaixonantes, primeira inspiração para a escrita deste texto;

Ao Professor Leffa, por TUDO, mas principalmente por ter sido ao mesmo tempo o orientador que é (aberto, disponível, conectado) e o amigo que é (sincero, conselheiro e preocupado).

Resumo:

Este relato de pesquisa versa sobre os discursos de alunos, convertidos em alunos-usuários em uma rede social virtual (orkut), sobre seus professores de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) em contextos variados de aprendizagem. Os registros desses discursos foram coletados assistematicamente, em navegações esporádicas, ocorridas nos anos de 2006 e 2007. Através das noções de “centralidade subterrânea” do sociólogo Michel Maffesoli e de “carnavalização” de Mikhail Bakhtin, cunhei a noção de “reinstucionalização”. A “centralidade subterrânea” de Maffesoli opera com a idéia de que na vida diária entram em jogo relações orgânicas efetivas, espontâneas, de um cotidiano vivido em comum, responsável por um poder ascendente. Já o fenômeno da “carnavalização” de Bakhtin é fundamentado na abolição provisória das relações hierárquicas, na ridicularização cômica e festiva e no uso de formas verbais familiares ou populares. A partir de ambas as noções (entre outras), entendo a “reinstucionalização” como prática que lança mão de recursos (materiais e/ou afetivos) não previstos pela instituição (e seus agentes externos) e não autorizados oficialmente por ela para problematizá-la, interpretá-la, denunciá-la e porque não, recriá-la. Práticas reinstucionalizadoras são criadas e/ou legitimadas pelos atores da cena educativa não sem o confronto com outras práticas, aparentemente opostas às primeiras e portanto, negativizadas discursivamente. Entendo que tanto práticas/imagens docentes positivizadas quanto negativizadas estão perpassadas por uma mesma conjuntura que entende o professor principalmente a partir de sua “corporificação”.

Palavras-chave: reinstucionalização; carnavalização; centralidade subterrânea; professor de línguas.

Abstract:

This investigation reports on students' discourses, converted into user/students in a virtual social network (Orkut), focused on their foreign language teachers (English and Spanish) in different learning contexts. The data were randomly collected in sporadic Internet browsings in the years of 2006 and 2007. Using the notions of "subterranean centrality" by sociologist Michel Maffesoli and "carnivalization" by Mikhail Bakhtin, I coined the notion of "reinstitutionalization". The "subterranean centrality" by Maffesoli works with the idea that in every-day life effective, spontaneous and organical relationships play an important role, born from a common quotidian life, responsible for an ascendant power. On the other hand, the "carnivalization" phenomenon, as depicted by Bakhtin, is based on the temporary abolition of hierarchical relationships, in comic and festive ridiculing and in the use of popular or familiar verbal forms. From both notions (among others), I understand reinstitutionalization as a practice that uses (material or/and affective) resources not foreseen by the institution (and its agents) and not officially authorized by them in order to problematize, interpret, denounce, and why not, recreate it. Reinstitutionalized practices are created and/or legitimated by the actors of the educational scenario not without confrontation with other practices, apparently opposed to the earlier ones and therefore discursively negativized. I understood that both positivized and negativized teacher practices/images are permeated by the same semantic forces that sees the teacher mainly for his or her "corporification".

Keywords: reinstitutionalization; carnivalization; subterranean centrality; language teacher.

POR UMA QUESTÃO (mínima) DE ORDEM...

Passos eufóricos.....	12
Da ciência.....	26
Da virtualidade.....	72
Do professor.....	105
Da linguagem.....	137
Passos cansados.....	172
Referências.....	181

PASSOS EUFÓRICOS...

As melhores lembranças 6/11/2005 11:29

Tem turmas que ficam na memória... Vamos lá há alguns: Aquele pessoalzinho que fazia conversação lá no F... na quinta hora, a turma da quinta série do ... de 2000, a 82 do ... de 2003 e a 71 do ... de 2004...a 8ª série do ... de 2000, a turma da facult que me escolheu p/ patronesse (embora no oitavo semestre não tenha sido nada fácil), as duas turmas que tenho agora na facult (1 e 6 semestre) que são, na maioria, ultra-dedicadas, enfim, não quero ser injusta, mas tem turmas que fazem valer a pena ter escolhido ser professora.

(Texto meu na comunidade do orkut em que participavam meus ex-alunos)

“Creio que, quando se afirma (quando eu afirmo) com ousadia a sua (minha) posição, os outros são levados a refletir sobre a sua (...). De qualquer modo, o que me parece importante é que se esteja consciente de que existem múltiplas maneiras de pensar, e de que a minha é particular, assim como a do meu leitor” (FOUREZ, 1995, p. 14-15, [grifos do autor]).

Desculpa o horário,sei que não é correto,mas não consigo dormir pensando na

questão opcional e mto importante que não respondi,faltou tempo. Penso que as aulas de Espanhol,são ótimas,diferentes e alegres;são momentos que ajudam a unir a turma através de entrevistas com colegas e brincadeiras, quando criamos textos sobre os mesmos e tbm quando tentamos adivinhar a quem pertence determinada casa ou "manias",as músicas trazem descontração e alegria e os filmes são tudo de bom;adorei a tua estratégia de um único xerox contendo todo o conteúdo,facilitou muito para nós que trabalhamos e para toda a turma,pois quando é preciso faltar alguma aula é só perguntar aos demais as páginas trabalhadas e fazê-las em casa.Independente de reprovar ou não,considero tuas aulas excelentes,são momentos nos quais inexistente a tão triste...rotina!!!
Beijus!!!!

(Scrap de aluna para mim no orkut)

“Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras” (SILVA, 2007, p. 94)

Em 1996 acessei pela primeira vez a um computador conectado à internet. Daquele dia em diante, esse universo chamado genericamente de ciberespaço se incorporou ao meu fazer cotidiano e, principalmente, à minha rotina de estudante. Anos depois, em meus primeiros passos na pesquisa científica, incorporei na maioria de minhas investigações análises e teorizações que se prestavam a trazer à tona elementos (teóricos ou práticos) que vislumbassem entender algum seguimento desse universo.

Foi assim em minha monografia de graduação, em que discorri sobre os recursos que a Internet oferecia para a aprendizagem autônoma do espanhol como língua estrangeira². Já em minha dissertação de mestrado, a partir do suporte lista de discussão internacional, analisei os discursos em torno da variação e disseminação do espanhol no mundo³. Agora⁴, no doutorado, a incorporação desses elementos volta a me “mobilizar” como pesquisadora.

Neste percurso investigativo (não-linear, tomado por inúmeros retornos e questionamentos), parti nas primeiras pesquisas de um “olhar” redentor para analisar os recursos tecnológicos disponíveis através do uso da Internet. Esse olhar redentor via, na tecnologia, uma “salvação” para motivar a aprendizagem e transformar os universos institucionais de aprendizagem em um ambiente “atrativo”.

Com o passar do tempo, comecei a perceber que tais recursos, por si só, não seriam suficientes para que a sala de aula, com todos os seus contornos, em seus diferentes contextos, em suas diferentes modulações, ganhasse o status de ambiente atrativo. Passei a pressupor que o professor, para muito além de suas atribuições profissionais (a saber: pressuposição da existência de um ente racional, imbuído da tarefa de ensinar, assimilador de regras institucionais, prescritor, trabalhador assalariado, membro de uma sociedade capitalista, etc.), era quem fazia a

² Maiores detalhes desse trabalho, no CD-ROM, Textos em Lingüística Aplicada 2, compilado pelo Prof. Vilson Leffa.

³ Maiores detalhes desse trabalho no livro “O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço”, publicado pela EDUCAT, em 2007.

⁴ Esse “agora” recobre um longo período de tempo, iniciado em 2006, quando escrevi o primeiro artigo sobre o assunto desta tese, denominado “Reflexões enunciativas: e se Bakhtin visitasse o orkut” publicado em MATZENAUER, Carmen L. B. et al (Orgs.). *Anais do VII Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul* [CD -ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2008. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram no entendimento da questão, principalmente em virtude de minha vivência como professora e como usuária da Internet.

diferença no escopo da sala de aula, seja o que for que isso signifique⁵, embora reconheça como válida a “idéia do caráter multideterminado” (cf. SAUJAT, 2004) como legítima para entender os desempenhos múltiplos que se dão na cena educativa.

Esse entendimento me parece um tanto desestabilizante: fui e sou aluna, fui professora da Educação Básica, sou professora formadora de professores. O tempo cronológico que despendi em/sobre a sala de aula tem sido ao longo de todos esses anos incalculável. Aliado a isso, quando iniciei a estudar de forma sistemática diversos conceitos advindos da Linguística Aplicada (doravante LA), algumas das primeiras noções que me foram apresentadas, ainda na graduação, diziam justamente respeito ao conceito de método e abordagem no ensino de línguas.

De mãos dadas com esses conceitos está a noção de “papel do professor” para cada método e/ou abordagem. Essa noção, estipulada de maneira padronizada dentro do que cada método estabelecia, contrasta-se com resultados de diversas pesquisas empíricas, pois essas “revelam que o professor não segue um método em particular, mas diferentes técnicas, atividades e procedimentos de métodos diversos (ecletismo)” (MENEGAZZO & XAVIER, 2004, p. 120).

A partir dessas constatações, pesquisadores em LA tentaram minimizar a tendência prescritiva inerente à noção de método (e a outras noções, como a do “papel do professor”) e proporem uma visão “descritiva” para essas noções. É

⁵ Tal pressuposição, criada a partir do meu lugar de pesquisadora, choca-se diretamente com minhas diferentes experiências como professora, no sentido de que se assumo como professora essa pressuposição como verdade, posso somar inúmeras frustrações quando na sala de aula não consigo ser mais do que esse “ente” descrito por mim. Esse jogo de lugares é por natureza contraditório e também responsável por todas as etapas de reflexão deste trabalho, inclusive naqueles longos períodos em que nada foi escrito.

assim que uma concepção baseada em uma visão “pós-método” discutida por Kumaravadivelu (cf. MENEGAZZO & XAVIER, 2004), aos poucos vai eliminando dos textos da LA concepções que vislumbram problematizar o “papel do professor” como um já-dado.

Nessa concepção pós-método que não “prescreve” diretamente o que o professor deve fazer em sala de aula, pressupõe-se uma noção que posso desde já só consigo denominar de *professor super-homem ou professora mulher-maravilha*, como podemos evidenciar na seqüência a seguir:

o compromisso do professor (...) não é apenas com o que ocorre em sala de aula, mas também com os elementos condicionantes de sua prática, buscando, assim, modificar o que a limita. Os professores intelectuais transformadores, além de refletirem sobre a sua prática e o seu contexto de trabalho, precisam se comprometer com a formação de cidadãos ativos, críticos e também transformadores (MENEGAZZO & XAVIER, 2004, p. 124).

Essa “autonomia do fazer crítico” a qual se referem às autoras em defesa da “descrição” e contra a “prescrição” da teoria sobre a prática se apresenta, a meu ver, com um efeito tanto ou muito mais prescritivo do que antes (a presença do modalizador deôntico “precisam” é uma evidência disso), quando os “métodos” se dispunham explicitamente a traçar um papel bem estabelecido para o professor (já que esse papel tradicionalmente estava circunscrito restritamente ao espaço institucional educativo).

O papel (os papéis) hoje do professor, nesses termos, é (são) muito mais difícil (eis) de ser(em) desempenhado(s) se seguimos essa noção de *professor super-homem/professora mulher-maravilha* perpassada pelo imperativo da transformação generalizada da realidade social e da condição existencial dos alunos, pois extrapola

qualquer concepção de ordem institucional (dentro do escopo de sua profissionalização), já que o seu papel acaba sendo o de “gerar mudanças⁶ na sociedade” (op.cit., p. 124), abarcando um somatório de papéis que em outros momentos pertenciam especialmente às esferas familiar⁷ ou religiosa. As implicações do que isso significa parecem ser cruciais para entender a relação professor-aluno na atualidade, onde imagens e papéis de naturezas diferentes se confundem, havendo o que podemos chamar de sincretismo de espaços e de práticas, fenômeno disseminado também em outras instâncias sociais, que não só a educacional.

O *professor super-homem* e a *professora mulher-maravilha*, ou pelo menos a carga semântica que se resume ao trazer à tona essas duas imagens, recobrem diferentes práticas assumidas no terreno das ações associadas a essas duas noções. A positividade e a abrangência dos termos podem indicar que tais práticas são bem-sucedidas no escopo da sala de aula e aqueles que não as

⁶ Mudanças que seriam necessariamente complexas, substanciais, coletivas, tão profundas que somente heróis seriam capazes de conduzir.

⁷ Existem vários desdobramentos no cotidiano que retomam essa questão. Nos últimos meses a mídia tem dado destaque considerável ao tema da relação papel da escola x papel da família, assunto que tem gerado desconforto e conflitos de diferentes ordens. Na seção “Do leitor” do Jornal Correio do Povo de 17 de abril de 2009, um leitor abordou a questão de uma maneira inversa aquela entendida e discutida hoje pela maioria das agendas de pesquisa que nos deparamos, porém bastante sintomática, conforme transcrevo a seguir: “Bons tempos aqueles quando a mulher era esposa, dona de casa, mãe de família e, sobretudo, a educadora, por excelência, de sua prole. Atente-se para o perfil das famílias tributárias de alunos problemáticos. Hoje a prole deve ser em número tal que a família tenha condições de viver com dignidade. Os professores que exerçam o magistério não somente como um trabalho (trabalhadores em educação?), mas sobretudo, como um sacerdócio. A educação cabe à família. À escola, dar instrução” (Antonio Aurélio Crestani, Taquara). Não quero entrar no mérito da sua argumentação, apenas gostaria de exemplificar que a temática pode ser abordada, no âmbito do senso comum, com olhares outros, talvez muito diferentes daquele que imputamos em nossas investigações. Em situações assim vejo muitas vezes a tensão entre o mundo da vida e a prática acadêmica exercida por nós, principalmente pela influência dos autores que lemos e a forma como concluímos nossos textos a partir deles.

assumirem, ou não se adequarem a elas, fugiriam dessa imagem “atualizada” do que parece compor hoje a prática docente⁸.

O interessante é que na confusão de vozes que “sempre” determinaram a prática dessa profissão – os manuais de Didática, os modelos metodológicos específicos de cada área, os rituais escolares, as orientações curriculares oficiais, as pesquisas dominantes que versam sobre o tema – parece estar havendo na atualidade um crescente aumento de uma certa “força” subterrânea que tem sido crucial para a revisão ou efervescente (re) (des) modelagem de possibilidades para o professor (mesmo que em alguns momentos, essa “força” e esses discursos legitimadores pareçam muito próximos).

Tenho muito claro que essa “força” emana dos alunos. Quando passamos pelo processo de formação de professores – na graduação e/ou na pós-graduação – vemos circular com bastante veemência um discurso sobre a sala de aula que apela para evocar um momento que necessariamente deve ser bem-sucedido, eficiente, cheio de resultados evidentes e “eficazes”. É o que chamo hoje de celebração da “síndrome do final feliz”, onde um projeto de “felicidade” surge como única possibilidade aceitável⁹.

⁸ Como pesquisadora enxergo o *professor super-homem* e a *professora mulher-maravilha* como efeitos de uma sociedade em colapso, que sabe que o que está posto não vai bem, mas não encontra mecanismos de reversão suficientemente fortes ou convincentes para enfrentar um mundo cansado do discurso da crise, o qual ainda se ilude em acreditar em um pretenso poder de heróis individuais. Esses “heróis” tradicionalmente foram os políticos, as celebridades, os religiosos. Hoje, professores também recebem a incumbência de assumir seu lugar de herói. Diferentes produções cinematográficas reforçam com frequência essa imagem. Como professora, muitas vezes também eu desejaria ser assim..

⁹ Não estou equiparando tal projeto de felicidade como sinônimo da noção de aprendizagem. Quando falo na “síndrome do final feliz” estou me referindo a certas idealizações correntes que se esforçam em mostrar quadros reducionistas do problema educacional, atuando com estratégias de conscientização externa assistida por especialistas (pelos pesquisadores, pelos psicólogos, etc.), carregadas de valores que não foram produzidos espontaneamente pelos atores da cena educativa, esquecendo-se da possibilidade de que o aluno, muitas vezes, “não quer entrar no mundo de aprendizagem criado pelo professor” (ÉRNICA, 2004, p. 116).

Logo nas primeiras experiências como professor, por melhor informado teoricamente que ele tenha sido em sua formação, o discurso das práticas eficazes será confrontado com a ordem da sala de aula, heterogênea, caótica, imprevisível, irrepetível. Os sujeitos (alunos e professores) que habitam essas milhares de salas desse país são – embora em muitos momentos se esqueça disso – os grandes construtores do ambiente educacional, independente¹⁰ do que qualquer pensador ou teórico tenha a dizer/prescrever/descrever sobre ele.

Essa minha afirmação é a principal justificativa para que este trabalho tenha se avolumado e me levando a querer ter transformado um mero artigo – como era a idéia original - em tese de doutorado; pois, embora muito já tenha sido escrito a respeito do professor – e no caso específico – sobre o professor de línguas estrangeiras, parece-me ser recorrente, em diferentes perspectivas, mesmo naquelas que se empenham na aproximação entre pesquisador e pesquisado, ainda uma preponderância de uma força descendente (externa, que olha desde cima) em detrimento de uma força ascendente (mais adiante, em consonância com o que o sociólogo Michel Maffesoli chama de “centralidade subterrânea”), que olha desde dentro, vital, corpórea, pulsante. O aluno¹¹ me parece a figura central para a compreensão dessa força ascendente.

¹⁰ Independência parcial, que introduz o discurso científico em nosso próprio discurso sem nem sabermos que dele nos apropriamos. Entretanto, a arena da sala de aula é que marca, na interação e com profundidade, o cenário educacional em sua legitimidade cotidiana.

¹¹ Essa não é uma idéia original em termos de pesquisas que olham para o fenômeno educacional. Silva (2007) relata que Dewey, em 1902, já apontava para a necessidade de se fazerem estudos sobre os próprios aprendizes, desenvolvendo o que se conheceu como modelo progressista. Entretanto, me contraponho a esse modelo porque sua base psicológica (assim como a de muitos outros modelos subsequentes que tiveram como foco o aprendiz, como os modelos humanistas) não da conta de entender que as relações pedagógicas transcendem o nível individual e psicológico, são acima de tudo relações sociais e culturais.

Talvez seja mera ilusão pressupor que conseguimos como pesquisadores olhar desde dentro (mesmo estando dentro como internautas ou professores), pois o “dentro” mais profundo circula na efervescência da boca dos alunos em seus cochichos apressados, em seus bilhetinhos efusivos, em suas trocas de olhares instantâneas diante da fala, roupa ou gesto do professor. Essas práticas subterrâneas, ignoradas normalmente por nossas questões de pesquisa sobre educação, não são o apêndice da sala de aula como muitos acreditam, são sim o que há de mais vital nesse sistema complexo que é e sempre foi esse ambiente.

Tentando buscar um pouco algumas marcas que registrassem essas práticas subterrâneas, optei pelo *corpus* a ser analisado: discursos advindos da rede social *orkut*. Como internauta, por quase um ano após a criação do site, resisti pertencer a essa rede, mas cedendo aos seus mecanismos de sedução (a sedução parece ser um dos ícones do momento atual), tornei-me uma orkuteira assídua. De mera usuária, minha atenção às ferramentas e aos discursos engendrados por essas ferramentas me fizeram perceber enquanto ali havia uma gama de possibilidades de pesquisa em diversas áreas, inclusive na LA.

A pesquisa em LA, área do conhecimento de caráter interdisciplinar¹², segue (ou deveria seguir) algumas tendências, conforme reivindica Leffa (2001): especialização na diversidade; compromisso com a sociedade e a existência de fusões. Ao levar em conta essas três tendências aplicadas ou em vias de aplicação na LA (seria uma utopia?), tenho claro que a mais relevante é o compromisso com a sociedade (não para transformá-la, mas para compreendê-la).

¹² Apesar de nos últimos tempos surgirem reiteradamente proposições que atribuem à LA um caráter transdisciplinar, no campo das ações e atuações acadêmicas, continuar entendendo-a como interdisciplinar me parece menos fictício.

Sendo assim, se hoje o *orkut* ocupa no contexto brasileiro um papel relevante, pelo grande número de usuários brasileiros que fazem parte dessa rede (apesar de sabermos o quanto ainda é possível falar em exclusão digital), torna-se tarefa da LA também a possibilidade de fornecer teorizações e compreensões sobre o que ocorre em um site como esse – principalmente no âmbito da linguagem verbal e/ou interlocução com outras linguagens. Neste caso, cabe ressaltar que as análises dar-se-ão sobre os discursos¹³, não diretamente sobre os sujeitos produtores desses discursos, portanto, não interessa saber quem de fato os produziu (que sujeito empírico), mas sim os efeitos dessas produções em termos gerais e seus constantes desdobramentos.

Em 2006 iniciei a trajetória de composição deste texto, não sem passar por momentos de incerteza, dúvidas e questionamentos em torno de uma pergunta que me acompanhou desde o momento em que passei a delinear esta empreitada: valeria fazer uma tese que parte da compreensão do que se diz em um suporte tão informal como o *orkut*?¹⁴

Foram muitos os momentos em que me deparei com tal pergunta, tanto que decidi incorrer em um dos capítulos do trabalho a falar da ciência e a resignificar esse termo dentro da perspectiva que estou até agora construindo –

¹³ “*Dis-cursus* é a ação de correr para todo lado, são idas e vindas, *démarches*, intrigas” (CORAZZA, 2005, p. 94, [grifos da autora]). Concordando com Lopes (2006, p. 38), acredito que “investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas”.

¹⁴ Na época da minha escolha, ainda no primeiro semestre de 2006, embora houvesse buscado, não encontrei trabalhos na área de Letras que apresentassem dados retirados do *orkut* – pelo menos não estavam publicados e amplamente disseminados, apenas na área da comunicação, onde destaco a dissertação de mestrado de Flávia Ataíde Pithan, denominada “Comportamentos e valores da pós-modernidade nas comunidades do *orkut*”, defendida na PUC-RS no final daquele ano. Na mesma época, tomei conhecimento de um trabalho que estava iniciando a ser desenvolvido na área de educação com semelhantes propósitos aos por mim estipulados, denominado “Representações dos professores e da escola no *orkut*”, da Profa. Dra. Leila Mury Bergmann, como projeto de pós-doutorado júnior na UFRGS. Dali para frente, outros diversos trabalhos na área de Letras também surgiram, retirando do *orkut* dados para suas pesquisas, mas a partir de focos diferentes do meu.

e provavelmente siga construindo ao longo de toda minha formação de pesquisadora. Vale dizer que é uma perspectiva um tanto contraditória, às vezes propositadamente; outras, forjadas no inconsciente, pois esse se revela “à revelia de intenção do sujeito e além de seu conhecimento consciente” (CASTRO, 1992, p. 5). É nisso que acredito quando me coloco no texto, quando olho para o *corpus* e quando me proponho a compreender a VIDA¹⁵, utilizando como foco elementos enunciativo-discursivos.

Quando muitos me perguntavam sobre minha temática de investigação, falava no início meio acanhada sobre meu *corpus*, reconhecendo nos rostos de cada um uma certa surpresa, incredulidade ou simpatia. Foram essas manifestações corporais que deram sustentação a desvendar/prover/recheiar o meu texto de incursões teóricas que no fundo têm servido de alento e me responderam afirmativamente a pergunta inquietante da validação de um *corpus* dessa natureza.

Mesmo que hoje, principalmente na área dos estudos de/do discurso – área essa que predominou em minha formação de lingüista aplicada – existam análises que partam de *corpora* bastante inusitados, tenho entendido que, raras vezes, fora dessa miragem teórica¹⁶ (por sua vez, altamente variada), sejam ainda vistas com a

¹⁵ Não é pretensão dizer que quero compreender a “vida”, porque sei que ela é que nos desafia intelectualmente e no cotidiano, tanto que alguns autores que me são caros deram em títulos de seus livros ou teses, espaço para esse substantivo (ou verbo) impregnado de sentimentos, significações e inquietudes. Palavra forte não só para a esfera acadêmica, mas também para a esfera social e religiosa. Cito alguns exemplos desses títulos: “Vida Líquida” de Zygmunt Bauman (2007), “Como viver junto” de Roland Barthes (2003), “O ritmo da vida” de Michel Maffesoli (2007), “Uma vida de professora” (2005) de Sandra Mara Corazza e “A vida na sala de aula” (2006), tese de Maria de Lourdes Duarte Sette, entre outros.

¹⁶ Quando digo isso, estou me referindo exclusivamente às pesquisas produzidas no âmbito da Lingüística e da Lingüística Aplicada (não aos trabalhos advindos dos programas de Educação e Comunicação, os quais há bastante tempo são orientados para trabalhar com *corpora* não convencionais).

mesma incredulidade que percebi nos rostos das pessoas que conversei sobre o meu *corpus*.

Ao mesmo tempo, venço-me diariamente, com a convivência com outras áreas do conhecimento em meu universo profissional, que mesmo trabalhos tidos como “sérios”, passam por crises de diversas ordens, principalmente aqueles que precisam reduzir a artifício – como fez Nebrija ao escrever a primeira gramática de Língua Castelhana – o que existe na soltura, na complexidade ou na leveza do “mundo material¹⁷”.

Os alunos de nossos dias¹⁸, em suas práticas espontâneas, dentro ou fora da escola, lançam mão da tecnologia que dispõem em seu cotidiano, como por exemplo, redes sociais como o *orkut*, para ressignificar os “já-dados” que as instituições – nesse caso a educativa – promovem em seu interior. Essa prática, denomino neste trabalho de reinstitucionalizadora¹⁹, ou seja, uma prática que lança mão de recursos (materiais e/ou afetivos) não previstos pela instituição (e seus agentes externos) e não autorizados oficialmente por ela para problematizá-la, interpretá-la, denunciá-la e porque não, recriá-la.

Professores também, a partir dessa noção, são atores de práticas reinstitucionalizadoras, quando lançam mão de ações legítimas da vida privada em

¹⁷ Mundo material no sentido de oposição a mundo inventado para fins de investigação. Mais adiante, mundo material também se opõe a mundo virtual.

¹⁸ Não quero generalizar a existência de uma única forma de conceber o que podemos entender como “alunos”. Quando digo “os alunos de nossos dias”, quero referir-me a evidência de um conjunto de práticas que envolvem diferentes tipos de aprendizagens (dentro do ambiente educativo e fora dele) bastante disseminadas entre jovens (principalmente, mas não exclusivamente)– de diferentes classes sociais - que circunstancialmente exercem em algum momento de seu dia a condição de alunos dentro de uma instituição.

¹⁹ A noção de reinstitucionalização aqui apresentada não se confunde com a de “renormalização” utilizada pela abordagem ergológica, pensada para discutir experiências concretas em situações de trabalho, embora possa reconhecer de alguma forma sua influência (cf. Schwartz, 2004). Quando falo em reinstitucionalização não quero restringir-me a vincular a imagem do professor unicamente como sujeito em situação de trabalho –como tarefa profissional (portanto, como representante social), mas antes de qualquer coisa, como ser humano, como pessoa.

suas rotinas didático-pedagógicas, recriando assim, movimentos alternativos no âmbito do que está previsto em sua agenda profissional²⁰.

O que está inscrito no espaço de reinstitucionalização se associa ao da institucionalização de forma complementar e isso só consegue ser revelado através da ação única da linguagem. Ao revelar uma prática/uma imagem/uma figura do professor, o aluno-usuário do *orkut* coloca em evidência o seu horizonte apreciativo frente a ela (não a descreve simplesmente), dando legitimidade (institucionalizando) o que não está institucionalizado, ao referendar esse ou aquele professor como “exemplo” de uma prática/imagem “eficaz” ou o seu contrário, quando denuncia determinados professores, banindo-os pelo discurso, do que idealmente se desejaria no interior da instituição, promovendo assim um jogo de expectativas, não raras vezes lançando mão da ironia como estratégia de anticonformismo.

Horizonte esse que é situado, contextualizado ao momento sócio-histórico em que está inserido, pois anos ou décadas atrás seria praticamente improvável que a atividade do professor estivesse vinculada a signos como os que aparecem associados ao espaço de reinstitucionalização (ludicidade e festividade, para positivizá-la e o oposto disso, para negativizá-la). É justamente pela possibilidade de outras significações (diferentes das institucionalizadas), as quais instauram novas configurações, que o signo para Bakhtin é entendido como “um produto ideológico” (1995, p. 31) por excelência.

²⁰ Silva (2007, p.78), ao trazer a análise de Dreeben, coloca que a escola prima pelo “tratamento impessoal” para contrastar com a família, porque assim “ela proporciona, ensina a noção de universalismo necessária ao perfeito funcionamento das sociedades ‘avanzadas’”. O contrário dessa impessoalidade entendo como movimento alternativo, ou seja, “reinstitucionalizador”.

A tensão entre a instituição (escola, universidade, representação concreta do poder oficial, semeadora genuína de processos generalizadores, etc.) e os sujeitos empíricos que nela convivem - e têm muito o que dizer sobre o que acontece no seu interior - me faz pensar que minha tarefa neste percurso embora seja muito simples, é também bastante desestabilizadora.

Quero nesta pesquisa centrar meu olhar em observar, como, no *orkut*, os usuários dessa rede, convertidos em alunos-usuários ao rememorar suas experiências nascidas na instituição de ensino (escola, universidade, escolas de línguas...), invocam a figura do professor, em especial, o professor de línguas estrangeiras (inglês/espanhol)²¹.

Desse objetivo “simples” (mais predisposto a evocar e sugerir do que a mostrar e convencer)²², posso entender que o que o torna complexo é a forma como o material de análise é entendida. Neste sentido, posso crer que mesmo que a coleta seja muito mais simples do que se eu precisasse ir às escolas, fazer entrevistas, gravar ou assistir aulas (pois minha seleção é assistemática, apenas através de minhas navegações esporádicas ao *orkut* para retirar material de análise entre *scrap*s, testemunhos e postagens em comunidades), o fato de o material discursivo produzido pelos alunos-usuários ter sido escrito de forma deliberada por eles, sem nenhuma intenção de tornar-se objeto de pesquisa, faz com que os discursos ali compostos precisem ser vistos não só por uma pretensa acurácia teórica, mas também rompendo certas idealizações que vão criando nossa

²¹ A opção por professores de espanhol e inglês se dá por serem essas as línguas estrangeiras que me constituíram fundamentalmente, ou como aluna e professora (no caso do espanhol) ou como aluna (no caso do inglês), também porque atuo num curso de formação inicial de professores dessas duas línguas.

²² Silva (2007, p. 42) utiliza essas oposições verbais para descrever o foco dado pelas diferentes abordagens fenomenológicas em suas intenções de investigação.

constituição sobre o ser-professor, onde certos pudores são tomados como dados, sem nunca pensarmos em revê-los.

Como já disse, falo de ciência, talvez para aquietar minhas dúvidas sobre as escolhas realizadas e sobre minha deliberação de não ser fiel a nenhuma teoria específica²³ e para tentar justificar meu desapego (e despreocupação perigosa, mas deliberada) em classificar ao longo do meu texto o que seria análise, o que seria teoria, o que seria metodologia, etc.; falo também de virtualidade, tanto de um prisma das reflexões que me antecederam, quanto dos recursos empíricos que estão-aí-no-mundo e então compreender o campo de análise, ao promover uma espécie de meta-análise; falo do professor, sujeito que fui, sujeito que sou e que reconheço em abundância no meu cotidiano; falo por último da linguagem, lugar de representação de minha área de pesquisa, a LA, mas que muito mais do que isso, é o meio pelo qual posso/consigo/tento entender a sociedade, na junção dos aparatos teóricos que me constituem (confusamente e muitas vezes em suas contradições²⁴) e da vivência adquirida em minha condição de internauta, professora, habitante de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, indivíduo, ser social, em infinita inquietação...

²³ Como diz o meu orientador Wilson Leffa, preferindo ser um pesquisador “vira-lata”.

²⁴ “A percepção da contradição nos inquieta, nos tira o sono e nos deixa ansiosos” (RODRIGUES, 2006, p. 137), mas ao mesmo tempo nos impele a continuar, a querer, a desejar...

DA CIÊNCIA

*“São as próprias coisas que nos ensinam o que elas são”
(MAFFE SOLI, 2006, p. 20).*

*“(...) dada qualquer regra, não importa quão ‘fundamental’ ou ‘racional’, sempre há circunstâncias em que é aconselhável não apenas ignorá-la, mas adotar a regra oposta”
(FEYERABEND, 2007, p.38).*

“Quanto mais precária e provisória se tornou a verdade, mais difícil e arriscado se tornou o caminho para obtê-la” (SANTOS, 2003, p. 74).

“O pesquisador passou a ser um bricoleur, aprendendo como extrair conteúdos de muitas disciplinas diferentes” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17)

“O conhecimento ideal implicava fechar inteiramente um objeto e pesquisá-lo exaustivamente. Isto ainda é o ideal das teses de doutorado que, em geral, são tão estéreis por essa razão” (MORIN, 1999b, p. 25)

“Cada vez que cito um autor é porque ele me pareceu um dia ‘interessante’ em relação à minha pesquisa: seja porque ele a suscitava, seja porque a corroborava, seja porque a confrontava com outras opiniões, seja enfim que se opunha a ela” (FOUREZ, 1995, p. 15).

Não são poucos os autores (MORIN, MAFFESOLI, FEYERABEND, DERRIDA, SANTOS, entre outros), principalmente das áreas sociais e humanas, que empenharam algum momento de sua produção em pensar/rever os paradigmas científicos vigentes e dominantes (para muitos, inquestionáveis), vislumbrando perspectivas diferentes das que tradicionalmente instituíram o conceito de ciência.

A ciência foi, ao longo da história ocidental, mais especificamente a partir do século XVII, sendo concebida de maneira a pressupor uma determinada objetividade, tendo como alicerce a exclusão do sujeito como agente de sua prática

(sujeito pesquisador, sujeito pesquisado e pesquisável, etc.). Antes disso, a atividade científica era vista como marginal e periférica. Os investigadores eram ao mesmo tempo filósofos e cientistas e também não existiam fronteiras claras entre diversas áreas do saber (cf. MORIN, 2005, p. 19). Uma mudança radical se processou tendo como base a implantação de três princípios complementares: o da ordem, o da separação e o da razão (cf. MORIN, 1999b, p. 22-23).

O primeiro princípio assume um caráter determinístico, baseando-se na idéia de que o universo é ordenado. O segundo, o da separação, postulado por Descartes, assevera que o progresso do conhecimento se dá pela capacidade de separar dificuldades para resolvê-las com êxito (idéia contida tanto na disciplinarização quanto na experimentação²⁵). Já o terceiro, a razão, assume uma coerência que obedece os fundamentos da lógica (em suas diferentes correntes).

Os três princípios asseguravam (asseguram?) a constituição de um saber de caráter incontestável e superior a outros modos de conhecimento, pois na pretensão da objetividade, classifica os demais conhecimentos como mera opinião, crença ou preconceito²⁶. Como disse Santos (2007), as situações que a ciência define ultrapassam qualquer modalidade de conhecimento obtido a partir delas, e “por isso que a ciência pode impor, como ausência de preconceito, o preconceito de

²⁵ Morin (2005, p. 102) relata a limitação que comporta a experimentação: ela “pode conduzir à regressão do conhecimento na medida em que crê conhecer um objeto abstraindo-o de seu ambiente”. Para ele, sistemas abertos, como os seres vivos, por exemplo, “só podem ser definidos ecologicamente”, através de “suas interações com o ambiente” (op.cit., p.103). Os ambientes de hoje, vale lembrar, não são só físicos, são também cada vez mais virtuais. É dessa complexa ecologia que diversas áreas do conhecimento hoje se ocupam, entre elas, a lingüística aplicada e, no caso específico, este trabalho, por estabelecer relações (não determinísticas) entre os discursos produzidos em ambiente virtual e o ambiente físico da sala de aula.

²⁶ Até hoje muitos pesquisadores insistem em adotar essa postura, não raras vezes ironizando/debochando de saberes de outras naturezas, talvez por medo de não saber lidar com eles, pois o riso se torna, muitas vezes, “uma máscara que esconde – muito mal – o medo” (MINOIS, 2003, p. 591).

pretender não ter preconceitos”. Denominando-se impenetrável, esbarrou nos seus próprios limites.

O princípio da ordem hoje é confrontado com o caráter probabilístico introduzido pela Mecânica Quântica, a qual inaugura uma forma mais flexível de enxergar os comportamentos físicos microscópicos, não mais estabelecidos *a priori*, mas sujeitos às variações de uma dada situação. Hoje também, não há mais dúvida de que a desordem e o acaso “estão presentes no universo e ativos na sua evolução” (MORIN, 2005, p. 178). Na idéia de ordem estão imbricadas a estabilidade, a repetição, a estrutura. Todos conceitos alinhados à construção da ciência moderna.

O segundo desses princípios, o da separação, é crucial para problematizar a incapacidade da ciência para compreender a nós mesmos. Os sujeitos são unidades multidimensionais (ao mesmo tempo culturais, espirituais, psicológicas, biológicas e físicas), mas como isso é ignorado por esse princípio, onde o humano é tratado como uma peça isolada de um quebra-cabeças, o resultado torna-se redutor tanto quanto produto de conhecimento quanto resposta à prática social.

O princípio da separação é essencial para entendermos questões relativas à linguagem, principalmente quando nomeamos ou designamos algo ou alguém. Quando chamo uma pessoa de “professor”, por exemplo, quebro imediatamente sua natureza multidimensional para reduzi-lo a sua condição profissional, criando assim restrições de atuação mais ou menos variáveis de acordo com o contexto, o qual é composto de aspectos socialmente construídos, mas que, quando consolidados, manifestam-se entranhados nas pessoas e nas instituições. Assim, tal princípio permite taxionomizar tanto dentro das fronteiras do discurso científico,

quanto fora delas, um conjunto de situações “aceitáveis” ou não em uma dada sociedade. É assim que o discurso científico, originalmente descritivo, ganha, por diferentes mecanismos, um efeito prescritivo.

Entre esses três princípios, entretanto, o mais representativo desse modelo “fundador” de ciência é a razão. O racionalismo, ao mesmo tempo que é o avatar da pretensão científica, revela-se como inapto para perceber e apreender a “experiência vivida” (cf. MAFFESOLI, 2005b, p. 27). Sendo assim, no mesmo momento em que se funda (se dogmatiza a ciência), anuncia os seus próprios limites.

O oposto do racionalismo, o irracionalismo, coloca-se como o outro lado de um par “perverso”, como dirá Maffesoli, e com isso, permite que o primeiro apareça como “sendo o discurso de referência”. O racionalismo peca por tentar ajustar tudo às “necessidades da causa, sem verdadeira preocupação com o homem vivo, que sofre, que é feliz, que tem emoções e sentimentos” (op.cit., p. 31). Em seu princípio descorporificado²⁷ e auto-suficiente, projetou-se como onipotente, sem perceber que essa onipotência é “sintoma de impotência” (op.cit., p. 33).

Essa concepção de ciência tem exercido forte influência nos fundamentos teóricos e metodológicos de muitas práticas científicas e profissionais até hoje,

²⁷ Mesmo sendo “corpo”, o homem foi assumindo, por influência do discurso científico, do discurso capitalista, do discurso religioso e do discurso jurídico (em suas intersecções e sobreposições), uma certa descorporificação necessária. O professor em geral, como profissional da educação, assumiu desde a sua formação, também essa descorporificação como “natural”. Exemplo disso, quem nunca escutou de um professor mais experiente, algo do tipo “Para os alunos, nunca se mostra os dentes, senão eles tomam conta” (ouvi isso da minha mãe – também professora; dos supervisores escolares que tive nas escolas em que atuei e também da minha professora de Didática na universidade). Mostrar os dentes, ou seja, “rir” em sala de aula tem a ver com a capacidade de contemplar a brincadeira, ou melhor, fazer a festa (aprendendo), em um ambiente que se naturalizou conceber como sério e descorporificado.

apagando a historicidade²⁸ que constitui os sujeitos e seu processo de subjetivação. Essa visão é pautada numa concepção de conhecimento como regulação (cf. SANTOS, 2007, p.29-30).

No conhecimento-regulação, segundo Santos (2007, p. 29), o ponto de ignorância é o caos e o ponto de saber é a ordem. Hoje, a pós-modernidade vê como ignorância o colonialismo, o qual vê o outro na condição de objeto e não na de sujeito. O oposto disso denomina-se conhecimento-reconhecimento, pautado pelo princípio da solidariedade.

A solidariedade é explicada por Santos (2007) nos seguintes termos: por intermédio do reconhecimento do outro, esse outro só pode ser compreendido como também produtor de conhecimento (acreditando nisso é que penso que um aluno que negativiza práticas e imagens de seus professores, está, aí, também produzindo conhecimento, negando e teorizando possibilidades, mobilizando reflexões sobre a instituição escolar, por maior horror²⁹ que possa causar aos seus interlocutores o que ele diz ou escreve).

Santos (2003, 2006, 2007, entre outras) é um dos que se empenharam em anunciar a “crise” de uma entidade conhecida como o “paradigma da ciência moderna”, proclamando, em diversas obras, a emergência de uma “ciência pós-moderna”³⁰. O paradigma moderno foi responsável por apartar o discurso científico dos demais, sejam eles o discurso do senso comum, o discurso estético ou

²⁸ Não estaria eu aqui nesta pesquisa também apagando a historicidade dos sujeitos produtores dos materiais de análise, quando afirmo que meu interesse é por seus discursos?

²⁹ Horror no sentido de aversão e passível de punição. Em muitos congressos onde apresentei exemplos do material empírico analisado para esta tese, a reação do público presente (em geral professores e pesquisadores) era justamente esta: manifestação horripilante.

³⁰ O pós-modernismo hoje pode ser entendido como uma “sensibilidade contemporânea” que não pretende “privilegiar nenhuma autoridade, nenhum método ou paradigma” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 38) e “que proclama que estamos vivendo em uma nova época histórica, a Pós-Modernidade” (SILVA, 2007, p. 111).

o discurso religioso. Também, por referendar a distinção entre natureza e sociedade.

Dirá Santos (2003, p. 66) que dessa ruptura ontológica a natureza é reduzida à matéria-prima; o homem, a sujeito soberano (sujeito da burguesia³¹, do capitalismo). A partir da “desnaturalização do homem” e da “desumanização da natureza” é que o poder arbitrário do homem como entidade abstrata (descorporificada) pode ser exercido de maneira antes nunca vista na história da humanidade, totalmente alinhado a uma força instrumentalista e dominadora. Por essa cisão é que se anuncia o avanço da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Como nos diz Morin (2005, p. 18-19), o investigador científico, “protege-se” dessa situação quando elabora três noções distintas que o ajudam a levar a frente seu projeto de investigação: a primeira, a da “ciência” como atividade nobre, pura, neutra e desinteressada; a segunda, a “técnica”, como a verdadeira culpada pela desumanização da natureza e pelos efeitos perversos advindos do progresso e, por último, “a política”, como pervertora do uso da ciência.

O progresso anunciado pela ciência moderna - é preciso que não nos esqueçamos disso - “é sempre acompanhado por seu contrário” (op.cit., p. 97). A noção de progresso figura nas mentes de muitos cientistas como se fosse uma noção “linear, simples, segura e irreversível” (op.cit., p. 98), mas ela comporta a incerteza e um alto grau de problematização.

Na esteira desse cenário podemos compreender que o próprio conhecimento comporta tanto o progresso da incerteza quanto da ignorância. Assim, o

³¹ Esse sujeito se identifica com três atitudes: “fé no progresso, tensão frente ao futuro, exacerbação da ciência” (MAFFESOLI, 2005b, p. 35). Como pesquisadores, somos constantemente seduzidos a aderir a tais atitudes..

conhecimento científico teria um caráter ambivalente: ao mesmo tempo que é progressivo, é também regressivo (cf. MORIN, 2005, p. 101). A ciência moderna faz parte de um contingente mais amplo dentro do quadro da chamada Modernidade. Essa, como nos diz Bauman (2001, p. 33), “era impregnada da tendência ao totalitarismo”, está presente em diversas instâncias, inclusive no âmbito científico. Os grandes inimigos da Modernidade se expressam pela variedade, instabilidade, idiosincrasia, tratados todos como anomalias ou patologias individuais. Representação máxima dessa concepção de mundo e sociedade era a fábrica fordista,

que reduzia as atividades humanas a movimentos simples, rotineiros e predeterminados, destinados a serem obedientes e mecanicamente seguidos, sem envolver as atividades mentais e excluindo toda espontaneidade e iniciativa individual (op.cit., p.35-6).

Práticas como essa se construíram pelo pleno alinhamento do avanço da ciência com o uso econômico de suas “descobertas” tecnológicas ou prescrições teóricas nascidas nos campos da Sociologia ou da Psicologia, por exemplo. A ciência pós-moderna, ainda desenhando seus próprios contornos, nasceu para anunciar a fragilidade e falência desse paradigma moderno³², já que o discurso científico (Santos, 2003) perante o cidadão comum, “produtor dos discursos normais que circulam na sociedade”, é que tornou-se hoje “um discurso anormal no seu todo”³³. Essa anormalidade está associada à incompreensão desse discurso que parece de dentro de suas próprias fronteiras dar sinais de exaustão e extinção.

³² Em função de um desenvolvimento desigual, como afirmou Santos (2003, p. 67), ao mesmo tempo em que a ciência moderna foi capaz de promover grandes descobertas exitosas, deixou para trás “problemas básicos (de sobrevivência) de milhões de pessoas”.

³³ Fourez (2005) discute quatro concepções para a palavra “normal”. A que adoto neste caso é a que vê como anormal aquilo que “é contrário à expectativa social” (p. 32). Neste caso, a ciência é capaz de provocar em muitas pessoas essa imagem de “anormalidade”.

Reconciliá-lo com as demais modalidades de discursos parece ser uma das bandeiras da ciência pós-moderna (cf. Santos, 2003, p. 27-35).

O ápice de uma concepção moderna de ciência coincidiu com o que Santos (2007, p. 23-24) resume em as promessas descumpridas da modernidade, as quais redundaram em “efeitos perversos”: pouco mais de 20% da população mundial controlando quase 80% da produção mundial, aumento na distância entre os países ricos e pobres e entre os ricos e pobres de uma mesma nação, violações dos direitos humanos por todas as partes, crise ecológica (desertificação e falta de água são só dois exemplos), aumento no número de mortos em guerra muito superior proporcionalmente ao número de aumento da população mundial (do século XVIII para o XX, o número de mortos em guerra aumentou de 22,4 vezes, ao passo que a população mundial no mesmo período aumentou somente 3,6 vezes), etc.

Diante de todos esses problemas e de outros, o tempo científico presente é simbolizado por um momento plural e contraditório, embora para muitos pesquisadores, sequer é aceito como um tempo de crise; assim, não há quem deixe de enunciar a ciência pós-moderna como uma falácia criada por um conjunto de filósofos e epistemólogos (cf. BRICMONT & SOKAL, 2006, capítulo 6). Maffesoli justifica atitudes dessa ordem como “a dificuldade dos intelectuais para abordar serenamente os problemas ligados a esse fim dos tempos modernos” (2004b, p. 9).

Porém, muito antes de se pensar em pós-modernidade já estava em curso o que Santos (2003, p. 23) chama de “desdogmatização da ciência”, classificada por ele em três vertentes: uma nascida a partir do Círculo de Viena, apontando para várias

direções, passando por Wittgenstein e Popper³⁴; a segunda, a qual reside na reflexão da própria prática científica e uma terceira, eminentemente filosófica.

No caminho dessa “desdogmatização da ciência”, está, como dirá Santos (2003, p. 78) uma ação necessária, a qual pressupõe que o sujeito epistêmico (o próprio pesquisador) analise sua própria relação consigo mesmo, na condição de “sujeito empírico”, além de fazê-lo também com os instrumentos científicos por ele utilizados, com a comunidade científica onde está inserido e também com a sociedade.³⁵

Entretanto, Santos (2003, p. 88) alerta que a interpelação da comunidade científica como ente abstrato produzirá nenhum ou pouco efeito e incentiva os pesquisadores a interpelá-la na própria universidade³⁶, no bairro em que o pesquisador reside, enfim, em seu próprio âmbito social... Tarefa bastante complexa, pois como nos alerta Morin (2005, p. 21), “ninguém está mais desarmado do que o cientista para pensar sua ciência”. Talvez seja esse o efeito aniquilante da separação entre o cientista e o filósofo. Uma ciência que não tolera olhar para si, segue a seguinte máxima: “o que é elucidativo não precisa ser elucidado” (MORIN, 2005, p. 21).

Se os resquícios de uma ciência moderna ainda circulam pela comunidade científica, não significa que não sejam esses constantemente confrontados por uma

³⁴ O que os une fundamentalmente parece ser a necessidade de encontrar uma demarcação entre ciência e “pseudociência” (cf. MORIN, 2005, p. 38).

³⁵ Minha escrita, em vários momentos deste texto, é justamente no sentido de confrontar a mim mesma como pesquisadora e como professora (tarefa hercúlea e por dezenas de vezes, dolorosa). Nesse confronto, as mazelas do mundo da sala de aula parecem ser tão desesperadoras que o universo da ciência – muitas vezes tão fechado em si mesmo – parece ocupar o espaço de uma fortaleza segura...

³⁶ Uma maneira concreta de interpelação, no meu caso (bastante simples) é a que questiona e tenta reverter o bloqueio de sites de rede social dentro da instituição em que atuo diretamente e talvez em outras em que venha a atuar indiretamente, fazendo valer uma “pretensa” voz de autoridade forjada por estar investigando a questão.

auto-interrogação de certos membros da mesma comunidade ou mais do que nunca, por membros externos a ela. O ato de reflexão alternativa em torno do saber científico não raras vezes é classificado pelos seus críticos como pautado em um certo “relativismo epistêmico” (cf. BRICMONT & SOKAL, 2006, p. 61), nascido no seio de “teorias especulativas que passam por ciência estabelecida” (op.cit., p. 286). A bandeira dos relativistas epistêmicos é, justamente, anunciar que essa visão objetiva do mundo, gerada pela ciência estabelecida, não nos é possível e não passa de uma ilusão.

Em decorrência disso, duas linhas de orientações distintas são possíveis por parte dos pesquisadores questionadores (SANTOS, 2003, p. 78-79): uma mais subjetivista e personalizante que põe em relevo o questionamento direto do sujeito epistêmico confrontado com o sujeito empírico (cientista como pessoa, mas não como indivíduo, pois sempre é inevitavelmente afetado por ressonâncias de diferentes naturezas) e uma outra, mais impessoal, privilegiando o questionamento do sujeito epistêmico através de sua prática científica, dos seus instrumentos e metodologia. Em ambos, o unitarismo da ciência é constantemente questionado. **Eu particularmente me alio de forma mais confortável (ou nem tanto) à primeira orientação, embora não desconsidere a segunda.**

O unitarismo entre os procedimentos adotados pelas ciências naturais e pelas sociais e humanas nasceu a partir da hegemonia da filosofia positivista, a qual se empenhou para difundir essa pretensa unidade de todo e qualquer fazer científico, mesmo que inscrito em ordens diferentes. Hoje, o legado dessa filosofia não deixa de registrar sua marca na manutenção insistente da disciplinarização dos conhecimentos, na criação e proliferação desmedida de áreas e sub-áreas hiper-

especializadas do saber e também nas diferentes formas de divulgação científica. Talvez por isso a “desdramatização” dessa questão parece longe de ser resolvida (cf. SANTOS, 2003, p. 51).

É sabido também que esse unitarismo comporta em seu interior uma hierarquia que coloca as ciências naturais numa posição privilegiada em comparação às ciências humanas e sociais. Curiosamente, relata Santos (2003, p. 64), é a partir do pós-guerra que inicia-se a “emergência de uma consciência social crítica” a respeito do impacto do desenvolvimento tecnológico, “na destruição do meio ambiente e no agravamento das desigualdades entre países centrais e periféricos”, o que veio a ampliar o desenvolvimento das ciências sociais e humanas, deixando menos sustentável a subordinação dessas às ciências naturais. Isso também nos ajuda a entender que não é só o avanço científico que modifica a sociedade, mas que a sociedade retroalimenta a ciência³⁷, promovendo a viabilização de novas agendas de investigação.

O unitarismo é apenas uma fatia do desejo desesperado da Modernidade pela unificação. Aonde essa se reconhece de forma mais penetrável é no processo de individualização projetado pelo pensamento político burguês que criou o Estado-Nação. Nessa projeção, o elemento hierárquico se refrata em muitas direções, dissimulando-as em sua problemática. Uma delas é a que conduz a ciência e o cientista a um pedestal, a uma posição de destaque.

O cientista, na concepção moderna de ciência, conforme salienta Maffesoli (1987?), converte-se naquele que não só “sabe dizer”, mas que é capaz de “dizer

³⁷ Fenômenos como o *orkut*, por exemplo, viram foco de investigação em diferentes áreas do conhecimento em função do papel rapidamente assumido pela ascensão de redes sociais virtuais no âmbito da sociedade, não só por questões de mercado como muitos poderão dizer...

tudo” sobre um determinado fenômeno. A ilusão que se cria em torno dessa construção sinonímica desconsidera a idéia de que o revelado pela pesquisa, além de ser provisório e instável, constrói-se normalmente aparte/de fora do objeto de que se está falando. A evidência dessa provisoriedade só aparece perante a sociedade em geral quando “manuais (tem) de ser reescritos, currículos universitários reajustados, resultados experimentais, reinterpretados” (FEYERABEND, 2007, p. 53).

Feyerabend (2007, p. 17) também desconstrói o poder do cientista, ao afirmar: “os não-especialistas freqüentemente sabem mais do que os especialistas” e rebate que esses últimos não são “profetas da verdade”, nem são representantes privilegiados do mundo, como pensavam os positivistas lógicos³⁸. Esse autor, conhecido como anarquista epistemológico, refere-se aos “problemas da vida” como mais abrangentes e normalmente conflitantes com as visões supostamente impelidas pelas teorias que buscam dar conta de tais problemas partindo de procedimentos ditos “racionais” e “metódicos”.

Sobre essa questão, os ferrenhos críticos do relativismo epistêmico³⁹, Bricmont & Sokal (2006), embora queiram produzir contra-argumentos que favoreçam a racionalidade, indiretamente refutam a sua imparcialidade: “a racionalidade é sempre uma adaptação a situações novas” (p.67). Tais situações, possivelmente originadas por agentes exteriores, nada mais são do que os contextos

³⁸ Os positivistas lógicos, de acordo com Santos (2003, p. 22) representam o “apogeu da *dogmatização da ciência*” (grifo do autor).

³⁹ Os dois físicos chegaram a publicar um artigo em uma importante revista da área de humanidades americana, para depois afirmarem publicamente (e provarem argumentativamente?) que tal artigo era um engodo e nunca deveria ter sido publicado. Formou-se uma polêmica internacional em torno da questão, capaz de colocar sob rasura a seriedade – e profundidade das reflexões – de muitos ícones mundiais das áreas humanas até hoje muito citados por todos nós (inclusive por mim aqui neste trabalho...).

histórico e social onde nossas pesquisas se desenvolvem, tal como muitas correntes da Epistemologia vêm anunciando há algum tempo.

Dito isso, Bricmont & Sokal vão render-se à “quantidade e qualidade dos argumentos” (p. 84) que sustentam uma teoria aceita racionalmente. Portanto, não serão os critérios racionais os verdadeiros instituidores da aceitabilidade de uma teoria científica, mas a “fé” consensual em seus argumentos⁴⁰, como dirá Maturana:

Todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com as quais operamos em sua construção. As diferentes ideologias políticas também se baseiam em premissas que aceitamos como válidas e tratamos como pontos de partida porque queremos fazê-lo. E se discutimos as razões para justificar a adoção dessas premissas, o sistema racional que justifica essas razões se baseia em premissas simplesmente aceitas, porque, consciente ou inconscientemente, assim o queremos (1998, p. 16).

É assim que nos distanciamos da idéia platônica de ciência “como um sistema de enunciados desenvolvendo-se por meio de experimentação e observação e mantido em ordem por padrões racionais duradouros” (FEYERABEND, 2007, p. 12), justamente porque a produção desse “consenso científico” (SANTOS, 2003, p. 60) se dá em território de disputa, menos lógica ou racional e mais política dentro da comunidade científica. Na ausência de soluções gerais, o enunciado de Feyerabend torna-se emblemático: “*pode haver muitas espécies diferentes de ciência*” (grifo do autor, p. 21).

⁴⁰ Por isso não será um exagero concordar com Santos (2003, p. 105) quando ele diz que “o processo de investigação é para o cientista um processo de autoconvencimento”.

Diversas estratégias dão conta de abafar a idéia contida nesse enunciado⁴¹. A ciência, através do seu corte epistemológico fundador, traz em seu fundamento uma dimensão religiosa, que, por um verdadeiro ato de fé, disponibiliza meios de defesa internos (como por exemplo, os enunciados que determinam o que é ou não científico, o que segue ou não um determinado método estipulado dentro dos muros de uma fortaleza onde reside a comunidade científica, etc.). O universo científico assume constantemente o “seu deus, seus dogmas, seu clero” (MAFFESOLI, 2005b, p. 35), expulsando de sua comunidade aquele que a eles não se submete e cooptando por meio de congressos, palestras, manuais de divulgação, artigos em revistas, etc., os novos fiéis.

Essa idéia é recorrente nas mentes daqueles que vem refletindo sobre o papel da ciência. Assim, Morin (2005, p. 171) denuncia o caráter doutrinário contido no panorama científico moderno, tal como acontece no campo religioso. Doutrina é para ele “todo sistema de idéias que se fecha sobre si mesmo e se fecha a tudo aquilo que o contesta externamente”. Os cientistas modernos (e eles ainda existem, camuflados sob diferentes roupagens – até mesmo muitas vezes afirmando-se pós-modernos!) operam assim, como verdadeiros pastores.

Debord (1988), pressupondo que um dia existiu uma ciência apartada de fatores externos, anuncia que os últimos vestígios de autonomia científica desapareceram. Para ele, a ciência se prostituiu ao ter como demanda não mais compreender o mundo ou torná-lo melhor, mas justificar instantaneamente o que se

⁴¹ Como a preferência de determinadas áreas prioritárias para financiamento nas agências de fomento, a oferta (ou não) de disciplinas na graduação ou pós-graduação a partir dessa ou daquela abordagem teórica, a abertura de vagas para professores-pesquisadores nas universidades que partam dessa ou daquela perspectiva, as políticas editoriais das revistas; enfim, as diferentes formas de disputa ou de políticas de contenção não necessariamente explícitas nos variados ambientes do universo científico.

faz com ele (em sua conjuntura econômica e política). Aliado a isso, “a vontade abstrata do universal” (op. cit., p. 137), revestida sob o rótulo da “generalização”, opera como referente positivo e vantajoso em práticas científicas (pela utilização de argumentos análogos aos empregados no campo econômico), contribuindo para a manutenção da condição de apagamento da singularidade.

Santos (2007), perfilando a mesma argumentação de Debord, incita que é o reconhecimento dos limites do conhecimento que obriga a atividade científica a partir das conseqüências, do impacto da ciência sobre a vida. Sobre isso ele advogará por “um conhecimento prudente para uma vida decente” (op.cit., p. 104).

Como nos lembra Feyerabend (2007), a vida pública é constantemente afetada pelas decisões científicas, que são, na origem, ligadas ao uso do poder: é uma ciência ocidental que dita as regras e “reina suprema por todo o globo” (p.22). Com a universalização da ciência, o que ocorreu foi a ocidentalização do resto do mundo. Isso não se deu impunemente: em troca, ocorreram (e ainda ocorrem) uma seqüência de atitudes de contra-ocidentalização (cf. MORIN, 2005, p. 77) de diversas ordens.

A “lei” e a “ordem” – lemas de uma ciência progressista, que se apóia em regimes de verdade⁴², tornaram-se muito mais do que inspirações instrumentais para um determinado tipo de investigação, mas significam, em muitos casos, a “matança de mentes” (p. 23), as quais devem adaptar-se às pressões advindas de uma chamada “ciência do Primeiro Mundo” (p.22), dada como atividade unicamente finalística ou performativa. Essa seria uma entre tantas possibilidades da ciência se não houvesse aí uma imbricação fatalista: ela vem acompanhada de diferentes

⁴² “A verdade é normativa e só existe enquanto luta de verdades” (SANTOS, 2003, p. 95). Podemos então falar em verdade enquanto efeito, não enquanto essência.

modulações de prescrições epistemológicas, onde aparece claramente o que Santos (2003, p. 77) chama de “dupla contextualização do conhecimento científico”. O conhecimento científico torna-se, portanto, simultaneamente, tanto uma prática científica quanto uma prática social (op. cit., p. 77).

Feyerabend dirá que as prescrições epistemológicas são inconciliáveis com uma atitude humanitarista plena, justamente porque têm a capacidade de mutilar qualquer manifestação de singularidade; assim, esse autor anuncia que quanto mais teorias existirem, melhor para a humanidade, a qual não se limitará a ter acesso a uma única concepção de método científico nas diversas áreas do saber, nem limitar-se-á a uma única dimensão que conceba a prática social.

Santos (2003, p. 15) entende que os “grandes projetos” (bem como as disciplinas e áreas do saber alimentadas pelos gestores de pesquisa) não carregam em si o caráter humanitarista reivindicado por Feyerabend. Esse caráter estará presente, em contrapartida, para Santos (2003, p. 37) no senso-comum, pois ele o considera em sua “vocação solidarista e transclassista”.

Essa reflexão vai ao encontro do que Maffesoli (1987?) expõe na introdu o do livro “O conhecimento do cotidiano” quando traz   tona a questão da polifonia social e sua teimosia resistente   ordena o pretendida pela cientificidade estruturante e universalista, sempre desafiada pelo residual que lhe constitui, pois de acordo com Santos (2007, p. 27), “sendo múltiplas as faces da domina o, são múltiplas as resistências e os agentes que as protagonizam”.

Esse elemento residual   de maneira categórica negado numa certa tradi o científica; porém, encontra-se, tanto nas reflexões de Maffesoli, como nas de outros autores, eco para reconduzir posicionamentos teóricos que criem espaço para

o que o autor chama de “centralidade subterrânea”, ou, nas palavras de Certeau (1994, p. 57), algo muito parecido, o “murmúrio das sociedades”, entendidos como “zona de escape dos sentidos” (LOPES, 2006, p. 40).

No escopo do que se entende como centralidade subterrânea é possível depreender que há espaço no campo científico para vislumbrar os gestos, a teatralidade, os contornos cotidianos, o riso, a corporeidade e os sentidos produzidos nos modos de ser populares⁴³. Desta, chamada por Certeau (1994, p. 40), “atividade de formigas”, é que a centralidade subterrânea se alimenta.

A centralidade subterrânea é um termo-chave para entender a oposição entre potência e poder. A potência é, para Maffesoli (2004, p. 22), o ícone de uma resistência permanente, a qual vai corroendo “subterraneamente as estruturas calcificadas e expressa um modo anárquico do social”, enquanto o poder é concebido como forma de controle instituído. A base para o entendimento da centralidade subterrânea está em sua organização a-cêntrica, em seu espontaneísmo (MORIN, 2005, p. 180), próprio da vida cotidiana.

Assim, a “senso-comunologia”, proposta por Maffesoli, assenta-se, em diversas obras desse autor, desde o fim da década de 70, como uma espécie de empirismo, mas acima de qualquer classificação, como uma exigência estética, que aparece para retratar a urgência na revisão efetiva das propostas de análise, de uma maneira que contemple uma concepção de pesquisador “dionisíaco” em vez do “apoliniano”.

⁴³ A prática incorporada de uso diário (ou quase) de redes sociais virtuais são, em minha concepção, um exemplo de manifestação da centralidade subterrânea dos dias atuais. Os avançados recursos tecnológicos desenvolvidos pelas empresas que gerenciam essas redes não valeriam de nada se não houvesse um contingente impressionante de pessoas que as povoassem com suas histórias, seus sonhos, suas malícias, seus deboches, seus encantos e seus desencantos...

Sua senso-comunologia parece ser uma reconciliação com a *phronesis* aristotélica, a sabedoria prática, nascida a partir da experiência (cf. MOSTERÍN, 2006). O cientista prático é, segundo Santos (2003, p. 26), aquele que prefere seguir seu instinto ou a sua paixão⁴⁴. Sabe-se, entretanto, que essa valorização do senso comum não é uma idéia original. Ela surgiu no século XVIII como um projeto político da burguesia, porém, logo que essa consegue derrotar o Antigo Regime, o senso comum passa a ser rebaixado a “conhecimento superficial e ilusório” (op.cit., p. 37).

Na luta contra o senso comum, a ciência moderna também travou uma luta contra a sua linguagem, concebendo a linguagem matemática (que não é natural) como “a única capaz de restituir por inteiro o rigor do conhecimento científico moderno” (SANTOS, 2003, p. 112). Colocadas à margem, a linguagem do senso comum e a linguagem literária ganharam status de indignas, contrapondo-se ao rigor técnico que adquiriu o discurso científico. Nesse discurso, analogias, metáforas e imagens foram execradas. O pesquisador dionisíaco, no momento atual, irá recuperá-las em seu relato de pesquisa (ou pelo menos tentar fazê-lo, sabendo de antemão que muitos no interior de sua comunidade científica poderão não legitimá-lo).

O pesquisador dionisíaco, para Maffesoli, é aquele que “abre novas pistas de pesquisa” em vez de consolidar o que já foi achado, como o apoliniano. Numa concepção apoliniana, por exemplo, mesmo que o material de análise seja repleto de singularidades – e sempre o é – a tendência será a de mostrar/revelar o repetível,

⁴⁴ E, como em toda paixão que se preze, haverá sofrimento e muitas lágrimas...

as evidências totalizantes, as categorias já estruturadas (por não se sentir confortável para estabelecer um novo rol de categorias).

Cabe observar que o senso comum maffesoliano não é concebido pelos mesmos contornos dados tradicionalmente a ele pela ciência moderna. Como nos relata Santos (2003, p. 37), a sociedade de classes, conformada por esse modelo de ciência, outorga ao senso comum uma vocação conservadora e preconceituosa, a qual “naturaliza as desigualdades”, convertendo-o no “modo como os grupos ou classes subordinados vivem a sua subordinação”. Maffesoli (2004, p. 29) opõe-se a essa visão, pois para ele, um entendimento dessa natureza acaba só enxergando “manipulação e alienação onde há também resistência e reserva silenciosa”.

Moita Lopes (2006), no âmbito da Linguística Aplicada, sinaliza a necessidade de existirem “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem” (p. 23). A reflexão do autor, nesses termos, corrobora com o que Maffesoli ainda nos anos oitenta reivindicava para o campo sociológico.

O discurso de ambos os autores pode ser considerado como um contra-discurso ao fazer científico dominante/consolidado. Se já nos anos oitenta (ou antes) era possível enunciar sobre a necessidade de uma visão de ciência que contemplasse os sujeitos “reais”⁴⁵, em suas construções discursivas correntes, por mais banais que essas possam ser, parece haver a evidência de uma grande lacuna entre o que é dito (no âmbito da teoria) e o que se faz (no âmbito da prática) ainda hoje, talvez por se apostar reiteradamente em uma abordagem que pressupõe que: “1. a teoria precede à prática; 2. a teoria é superior à prática; 3. a transformação

⁴⁵ Sujeito “real” entendido como sujeito do cotidiano, sujeito da vida, sujeito empírico...

acontece aproximando a prática da teoria ou transformando a teoria em prática” (RODRIGUES, 2006, p. 109).

Reverenciar o sujeito “real” parece ser uma prática antiga tanto na Lingüística Aplicada - nascida para contemplar a linguagem em uso (pelos sujeitos “reais”) - como em outras ciências em que “pessoas” são a chave das indagações teóricas. Não só o mundo contemporâneo se coloca como artifício para uma análise que contemple práticas sociais efetivas, mas desde que se constituíram ciências como a Sociologia e a Lingüística, por exemplo, evidenciava-se a investigação voltada para o dado social.

O que parece ter acontecido, tanto nessas como em outras ciências de natureza semelhante, é que esse “dado social” foi apartado de um olhar caleidoscópico por parte do pesquisador, relegando ao objeto (termo que dá o efeito de passividade ao que na verdade é ativo, os sujeitos em discurso) o lugar de subordinação a determinadas teorias e a concepções do conhecimento que davam/dão ao intelectual a condição de pretender “fazer sentido, dizer O sentido” (MAFFESOLI, 1987?), esquecendo-se que, nos fundamentos, “toda ciência é interpretativa” (SANTOS, 2003, p. 90).

Ao dizer que toda ciência é interpretativa, Santos (2003, p. 102) está opondo-se ao conceito de cientismo, um dos pressupostos ideológicos da ciência moderna, o qual pressupõe a impessoalidade na utilização dos métodos. A lingüística moderna rezou pela cartilha do cientismo e muitas de suas correntes ainda estão a ele atreladas. O emblemático nessa questão parece ser a inabilidade dos pesquisadores em entender que não estão apartados da trama social e sim são constituídos por ela.

É bem verdade que já há algumas décadas muitos autores têm se empenhado em desconstruir certos paradigmas tradicionais no que diz respeito aos fundamentos científicos e, conseqüentemente às práticas metodológicas e analíticas. Entretanto, se a crítica a determinados modelos de ciência é há tanto tempo corrente, cabe reconsiderar em que medida o olhar/a prática dos pesquisadores assumiu um direcionamento diferenciado efetivo ou apenas “discursivizou” tal mudança.

Pude notar um exemplo dessa simples “discursivização” em uma pesquisa realizada por mim (IRALA, 2007) em que analisei formulações retiradas do Caderno de Resumos do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, ocorrido em Florianópolis, de 9 a 11 de novembro de 2006.

Nesse caderno, proliferaram-se resumos que se filiam a uma agenda de pesquisa que tem sido bastante fecunda nos últimos anos dentro da Linguística Aplicada, aquela que dá ênfase à categoria “crença” de alunos, professores (em formação e formação continuada) etc. a respeito de diversos aspectos do ensino de línguas (cf. LIMA, M. & ROTTAVA, 2004; BARCELOS, A. & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, entre outros).

Nas abordagens que lançam mão dessa categoria parece haver um deslocamento de atitudes modalizadoras deônticas (que davam aos pesquisadores da Linguística Aplicada nas décadas anteriores a possibilidade de atribuir “prescrições” aos professores) para enfim “ouvir” os que estão inseridos na esfera educativa, tanto no papel de aluno como no de professor.

Entretanto, essas pesquisas normalmente acabam consagrando a assimetria entre a agenda dos professores/alunos (verdadeiros envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem) e a dos pesquisadores, pois aos primeiros está

relegada a posição de possuir “crenças” e aos segundos, a de possuir “conhecimento”. Nas conclusões de tais trabalhos acabam sendo predominantes os posicionamentos que revelam uma certa impropriedade das crenças levantadas, com vistas sempre a uma transformação proclamada como necessária, sendo essa perpassada por uma “reflexão” orientada pelos “resultados” revelados pelos pesquisadores.

Como bem apontou Bertoldo (2005), a grande maioria dessas pesquisas têm centralizado sua agenda na idéia da “conscientização” do professor ou futuro professor para o desenvolvimento de uma prática de ensino mais eficaz⁴⁶. Entretanto, parece já desde muito tempo haver uma tendência da área em enunciar uma disjunção entre a intenção e a ação, o que, de alguma maneira, mostra a complexidade natural que envolve a prática docente; porém, tratada nessas pesquisas, ainda que não se assuma abertamente, normalmente como um “erro” a ser corrigido.

Para dar mais um exemplo, no VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, uma renomada pesquisadora da área de “crenças” afirmou que o professor dizer algo e fazer outra coisa, diferente do que disse, seria uma “dissonância cognitiva”. Nessa afirmação, a pesquisadora produz uma espécie do que Santos chama “desqualificação (...) das qualidades que dão sentido à prática” (2003, p. 34).

Assumo uma posição que vai de encontro a essa tendência, já que desconsidero a simples “conscientização” como capaz de agir causando efeitos

⁴⁶ Talvez a idealização de todo professor/pesquisador comprometido com sua profissão seja mesmo a de atingir/promover *essa tal* prática eficaz. A questão é que em termos de ensino nenhuma modelagem *a priori* estipulada é garantia de qualquer coisa. Aí está a desgraça e a beleza de ser professor.

eminentemente “positivos” sobre os sujeitos, visando a sua transformação. Situo-me em uma concepção que abre espaço para conceber questões legítimas da Linguística Aplicada em território não-determinista e não-psicologizante (cf. CORACINI & BERTOLDO, 2003), que tenta olhar para os deslocamentos do sujeito sem a “intenção” de querer transformá-los, mas sim compreendê-los. Problematizei tais formulações advindas daquela corrente de pesquisa, pois as mesmas têm inundado os diferentes eventos da área de Letras e parecem estar movendo substancialmente os discursos que circulam nos programas de formação inicial e continuada de professores da área.

“Compreender” parece ressoar insuficientemente quando somos bombardeados por discursos que relatam a ineficiência de muitas práticas docentes e/ou da própria formação inicial dos professores na universidade. Entretanto, se assumirmos que compreender⁴⁷ é “o modo fundamental de conhecimento para qualquer situação humana” (MORIN, 1999a, p.158), podemos passar a considerar que a compreensão⁴⁸ ocupa, epistemológica e metodologicamente, uma posição oposta àquela que percebe a falta constitutiva do sujeito como um “erro” – acabando por interpretar os “gestos profissionais” (cf. SAUJAT, 2004) como se estivessem inseridos unicamente na ordem da estrutura (das regras pré-estabelecidas), quando pertencem também – e fundamentalmente – à ordem do acontecimento⁴⁹, do acaso.

⁴⁷ Segundo Maffesoli (2004, p. 21), compreender, no sentido etimológico da palavra, “significa pegar com, tomar junto, reunir, abordar o mundo na sua totalidade, abrir-se aos outros”.

⁴⁸ Compreensão essa, seguindo Bakhtin (2003, p. 272), “ativamente responsiva”, ou seja, “prenhe de resposta” (p. 271), que não se dá sem o “descobrimento do outro” (OLMOS, 2006, p. 40), levado a cabo como uma luta, onde “o sujeito que compreende participa do diálogo que o enunciado compreendido estabelece com outros enunciados” (op.cit., p. 41, [tradução minha]).

⁴⁹ Entendido, na concepção bakhtiniana como ato “de ser, de vivência única e irrepetível na unidade única da minha história individual” (AGUILERA, 2006, p. 18, [tradução minha]).

O “sujeito científicoso” do qual eu falei naquele trabalho, embora se insira numa prática de pesquisa “novidosa” (com metodologias ditas “atuais”, qualitativas e apoiadas em correntes filosóficas e sociológicas da “moda”), guarda os resquícios de uma prática de pesquisa objetivante e universalizante, e porque não dizer até catequizante, onde o pesquisador se coloca como um evangelizador que atua no intuito de doutrinar os descrentes, embora, enunciativamente, tente escamotear tais propósitos.

Esse sujeito é, para utilizar as palavras de Feyerabend (2007, p. 40), em última análise, “um racionalista bem treinado”, que, ainda imerso em um estado de confusão⁵⁰, “manter-se-á fiel aos padrões de argumentação que aprendeu”, sem um desapego voluntário a tais padrões, apenas tentando enquadrar-se a concepções emergentes de investigação, sem ao menos compreendê-las em seu fundamento. Ele está, assim, cumprindo sua missão de “destruidor da competência social dos não cientistas” (SANTOS, 2003, p. 118), na mesma lógica seguida pelos cientistas modernos, por ele, por precaução, mantidos a distância.

Os padrões segundo os quais se produzem enunciados científicos “autorizam” a idéia de “revisão” dos paradigmas; porém, essa revisão parece se processar como princípio, deixando em segundo plano a produção de seu exercício, como nos dirá Santos (2003, p.32): “a ruptura epistemológica é mais vezes professada do que realizada”⁵¹.

⁵⁰ Talvez tal estado de confusão seja uma constante – até uma característica – da pós-modernidade. Não somos o que pensávamos que éramos, nem sabemos o que somos. De qualquer forma, tateamos assim nossas escolhas provisórias...

⁵¹ Me pergunto se agora, neste texto, não é justamente isso que estou fazendo...anunciando a ruptura, mas sem conseguir efetivamente romper....

A *epistémé* ajuda, segundo Feyerabend (2007, p. 48), a descobrir o mundo, mas ao contrário de Maffesoli, para ele “não podemos descobri-lo a partir de *dentro*” (grifo do autor, p. 48) e justifica: “*necessitamos de um mundo imaginário a fim de descobrir as características do mundo real que pensamos habitar*” (grifo do autor, p. 48). Nessa questão discordo de Feyerabend e me alio a Maffesoli, pois se o olhar de fora é o dominante, abre-se caminho para que apareça o que entendo como “salvacionismo” epistemológico.

O “salvacionismo” generalizado em muitas pesquisas nas áreas da educação e da lingüística aplicada, por exemplo, processa-se como se o “poder” de suas análises fosse capaz de resolver os problemas do vivido relativos às situações concretas, colocados como “problema/questão de pesquisa”. Assim, não escapam de propor “fórmulas-mundo” como disse Santos (2003, p. 44) em consonância com uma visão finalista e utilitária de ciência.

Maffesoli é radical ao dizer que seria produtivo “desconfiar do focinho dos pensadores estabelecidos” (2006, p. 5). Para ele, essa *intelligentsia* encontra-se em defasagem em relação ao que é produzido no âmbito da centralidade subterrânea. Nessa mesma linha, Derrida (2005, p.8) dirá que os “baluartes do saber” (se) impedem de pôr algo de si⁵² nos “objetos” de que falam, supostamente dando ao que dizem legitimidade e seriedade.

A tentativa de abandonar os conhecimentos advindos do senso comum em favor da legitimidade da investigação, é, segundo Santos (2003, p. 33), retomando a epistemologia bachelardiana, um “sacrifício difícil” para qualquer pesquisador, pois a observação científica tradicional “é sempre uma observação polêmica”, que vigila o

⁵² Neste trabalho, mais do que nunca, penso ter posto muito de mim.

tempo todo a tentação de seguir um conhecimento anterior, exterior e independente do movimento da pesquisa em curso. A proposta de Maffesoli é justamente abandonar essa vigília e fazer desse conhecimento dito “não-científico” um componente legítimo do processo de investigação (inclusive, num diálogo mais aberto e franco entre o que nossas bases teóricas nos dizem e o que encontramos todos os dias nos ambientes em que frequentamos).

Sua postura se associa à idéia de união entre arte e ciência. Esses autores se permitem (e ao lê-los, também me permito) acreditar no caráter contemplativo que está imbricado no fazer científico, o qual dá à experiência a capacidade de ver o “mundo como está”, deixando-o “Ser”, em vez de tentar escravizá-lo de maneira unívoca, para enfim, dominá-lo. Outros autores acrescentarão o elemento político ao artístico e científico. Não é esse o meu foco neste trabalho⁵³. Cabe dizer que a tradição que opôs arte e ciência acabou por apagar a idéia de que “a arte de pensar é efetivamente uma arte e integra uma dimensão estética” (MAFFESOLI, 2005b, p. 41). Lembrar hoje que essa oposição é falível, é uma das tarefas do pesquisador dionisíaco e é minha tarefa aqui neste texto.

A dimensão estética na pesquisa ajuda a libertar-nos de uma tendência presente em nossa formação ocidental de pesquisadores: quando teorizamos, temos a pretensão de representar aquilo de que estamos falando e nisso há, inevitavelmente, uma porção de imperialismo e monopólio.

⁵³ Embora esse elemento não seja por mim ignorado ou menosprezado. Tanto que foi central em meu trabalho de dissertação, quando analisei os discursos que circulavam em listas de discussão a respeito das diferentes estratégias de políticas linguísticas em torno da língua espanhola. Neste trabalho, entretanto, entendo-o como periférico.

Haveria uma saída para esse impasse? Maffesoli aponta o equilíbrio entre o intelecto e o afe(c)to⁵⁴ como possibilidade, corroborando assim com o que afirmou Maturana (1998) a esse respeito: “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (p. 18). É da reconciliação do pensamento com a vida que a ciência liberta-se do narcisismo intelectual. Esse narcisismo, porém, é equipado por uma “prodigiosa maquinaria”, quase perfeita na busca da “vontade de verdade”, capaz de excluir aqueles que “procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Dessa posição de “contra a verdade” é que Maffesoli lança o seu tratado de “senso-comunologia” (1987?), chamando atenção e indo na contramão daqueles os quais denomina de “os prudentes gestores da pesquisa” ou os “eunucos do pensamento”. Nessa visão, um artista-intelectual se coloca na posição de “erguer pedras de toque” que reajam a favor de uma “in-tuição” que seja capaz de gerar teorias “locais”, as quais além de “gerir o saber estabelecido”, também “sintam” o que está na eminência de acontecer (op.cit., p. 23).

Seus argumentos nos convidam a abrir espaço para uma pesquisa que vislumbre olhar para as diversas modulações do cotidiano, através de sua banalidade inerente, tradicionalmente evitada. Nesse caminho, as línguas de madeira (áreas

⁵⁴ A definição de afeto (ou melhor, “afecto”) que tomo neste trabalho é a de Spinoza (2007, p. 163): são “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções”. Para o autor, estamos sujeitados aos afe(c)tos, quando diz que “O homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando” (op.cit., p.263). O afe(c)to aqui é entendido como a parte “invisível dos estados subjetivos e vividos”, escrito com “c” para não se confundir como com estados meramente psicológicos (cf. CORAZZA, 2005, p. 91-92). Corazza não usa o “c” entre parênteses, mas aqui eu o utilizo assim para marcar explicitamente sua diferença com outras definições que asseveram uma possível intencionalidade controlável dessas afecções. Quando eventualmente a palavra aparecer sem o “c” é porque ou é uma citação literal ou não há coincidência de sentido em sua utilização por outros autores e o meu próprio entendimento da questão.

estabelecidas e legitimadas do conhecimento) seriam tentações as quais não deveríamos ceder quando nos satisfazemos pouco com espaços confortáveis de onde se “diz” o mundo de forma instituída, assim “o esquecimento é uma força que permite o olhar novo” (op.cit., p. 28). Tarefa não convencional mas desafiante, pois como dirá Certeau (1994, p. 38, *grifo do autor*), “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”⁵⁵.

A conciliação entre o senso comum e a ciência dita “legitimada” parece ainda hoje encontrar obstáculos que se inscrevem nos termos do que Foucault (2006, p.22) chamou de “desnívelamento entre os discursos”: existem os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas” (op. cit., p. 22) e aqueles que “são ditos” (grifo do autor). De acordo com Santos (2003, p. 42), os primeiros pertencem ao senso comum e os segundos, classificados por ele de “anormais”, são os discursos eruditos, entre eles o científico. O desafio está posto: ambos deverão dialogar para atenuar o desnívelamento que no curso da história os separou.

O pesquisador dionisíaco de Maffesoli (imbuído dessa tarefa) está ainda – mesmo na assunção e ascensão pós-moderna – menos assegurado do que o apoliniano. Esse último, capaz de consolidar o já conhecido, curva-se a monopólios instituidores. Aí que seu investimento no “poder divino” de sua teoria/análise o converte em um intelectual “paranóico”; em contrapartida ao dionisíaco, que seria “metanóico”.

Com isso, não se está dizendo que a atividade científica não tem poder de influência, mas sim que a centralidade subterrânea provoca decisões tanto quanto

⁵⁵ Para o bem ou para o mal (ou ambos), o “caçado” de que falo neste trabalho, é o professor de línguas, discursivizado de diversas formas: algumas bem próximas dos discursos institucionalizantes e outras completamente avessas a eles.

essa (MAFFESOLI, 1987?, p. 77) – ou mais até do que podemos (como pesquisadores nascidos em uma tradição apoliniana que somos) imaginar! A vida cotidiana é o lugar legítimo das efervescências que nos evocam a serem contadas à sua maneira pelo pesquisador dionisiaco.

A ordem do sensível (evocada normalmente por palavras como paixão, afeto, emoção, etc.) não são explicáveis na obra de Maffesoli a partir de categorias psicológicas, mas sim se prestando como alavancas “operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais” (2005b, p. 53). Na ciência moderna, por exemplo, a paixão não era compatível com o conhecimento científico, pois acreditava-se que “a sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente” (SANTOS, 2003, p. 117-8).

A atitude metanóica é aquela que “deixa ser” aquilo que analisa, sem constrangimentos ou reduções, como na atitude paranóica. O objetivo intelectual defendido por Maffesoli se vincula ao que ele chama de “situacionismo” ou compreensão do presente, antes do que uma valorização da finalidade, onde a teoria se torna um “catálogo de prescrições” ligado ao poder (1987?, p. 87).

Se a teorização se coloca na maioria das pesquisas como uma “representação” do que se está falando, isso se faz em nome da “pretensão do conceito” – que é corrente na história de todas as ciências – sem que seja levado em conta que antes de passar pelo processo de generalização, esse conceito ocupou um espaço localizado, partiu de uma dada situacionalidade. Nessas pesquisas, os pesquisadores normalmente “esquecerão” que há “uma diferença radical entre os objetos do conhecimento e os seus referentes na realidade material”. Tais objetos

não serão, em síntese, “uma cópia integralmente fiel da realidade” (SANTOS, 2003, p. 72).

Por isso, Maffesoli nos convida a superar o “conceito” em favor da “noção”. Se por um lado o conceito “unifica, simplifica, reduz”, a noção “liga em pontilhado aquilo que já está em pedaços” (1987?, p. 49), pois a vida escapa das receitas científicas que lhe queremos ditar.

O discurso maffesoliano em torno da tradição científica dominante e de sua própria noção a respeito do fazer científico se pauta fortemente na dicotomização dessas duas posturas. Poderíamos a partir disso vislumbrar algo de inconsistente em sua posição, ao entendermos que todas as dicotomizações rigidificam em vez de ampliar os campos do saber. Entretanto, não se trata de separar o joio do trigo, o certo e o errado, o bom ou o mal, como normalmente se dá em qualquer postura hegemônica. Trata-se de marcar que é a partir do que ele chama de “harmonia conflitual” (1987, p. 14), muito semelhante ao que Certeau (1994, p. 38) denomina “pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória)”, que (re)nascem fontes alternativas as quais escapam/refazem os imperativos categóricos largamente naturalizados. Nessa concepção, as dicotomias não serão expulsas, serão interpretadas por critérios menos logicizantes e mais passionais.

Ao comparar o pesquisador dionisíaco ao apoliniano, ao falar da atitude paranóica (impositiva) e metanóica (pensada ao lado), ao remeter-se à potência em oposição ao poder, ao distinguir o intelectualizado em oposição ao popular, Maffesoli está no fundo abrindo caminho para que a partir das dicotomias “sempre-aí-presentes” reconheçamos como pesquisadores que é necessário e produtivo termos mais reflexões “irresponsáveis”, que não tenham como preocupação

principal “servir para algo”, mas “dar a pensar” (MAFFESOLI, 1987, p. 62). É nessa corrente que me proponho a trabalhar.

Esse caminho não é menos tortuoso. Maffesoli (2005b) lembra que para isso é preciso “coragem intelectual”, pois ao dizer sobre o vivido, é possível que aquilo que “se diga não deixe de incomodar” (p. 13). Na Linguística Aplicada, nos últimos anos, também tem-se entendido que certas rigidezes dicotômicas, tais como a separação entre língua e fala, nativo e não-nativo, competência e desempenho, estrutura e função, implícito e explícito, aquisição e aprendizagem, pensamento e linguagem, foco no significado e foco na forma, etc., não se processam dualisticamente, mas complementarmente (cf. ELLIS & LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 580).

As implicações a respeito do que significa uma abordagem que se dê a partir de uma visão complementar ainda são incipientes, pois requerem a capacidade de “integrar o caos” (MAFFESOLI, 2005b, p. 12), entretanto, diante da saturação de sistemas teóricos de ordem esquemática, incorporar na prática de pesquisa (que não se resume à análise de materiais específicos, mas a todas as etapas que perpassam às opções teóricas e metodológicas, sem estabelecer rigidamente onde inicia e termina cada uma, como faria um pesquisador apoliniano) elementos que não separem forma e conteúdo, que não se prestem a servir de modelo e que não escondam o que está à “sombra”. Como disse Maffesoli, “é o próprio objeto abordado que exige essa transgressão” (2006, p. 25).

O pesquisador dionisíaco, ao permitir-se “vivenciar-se a si mesmo” (op.cit., p. 105), disponibiliza-se a olhar ao seu redor de maneira a superar a idéia de uma “verdade projetiva e universal” e, no caso do ensino de línguas, nos diferentes

âmbitos, fomos (e ainda somos) constantemente interpelados a seguir determinados padrões de universalidade, principalmente quando nos remetemos a questões uniformizantes como o conceito de fluência, o de proficiência, a classificação neste ou aquele nível de interlíngua, etc. Não menos urgentes – e talvez mais do que essas □ outras questões demandam entendimento, principalmente no escopo do que se passa em sala de aula e a relação estabelecida entre os diferentes componentes humanos e materiais que nela habitam.

Os grandes sistemas de referência, estabelecidos dentro de uma certa ordem conceitual, nomeada por alguns como “dominante” parecem hoje tentados a integrar parâmetros não usuais, como o “frívolo, a emoção, a aparência...” (MAFFESOLI, 2005a, p. 11), porém para isso é necessário que se desfaçam das “doutrinas ascéticas”, as quais se medem pela produção. É na junção entre prazer e trabalho que tais parâmetros se fazem presentes e merecem serem descritos, sem a adesão a um determinado “objetivo a ser atingido”, sem a pretensão de querer “servir para algo”, pois a vida em si, como diria Nietzsche (2006, p. 26), “não é um argumento”⁵⁶.

Ao libertar-se de tal pretensão “produtiva”, também assumimos como pesquisadores que os sistemas teóricos ocidentais estão fortemente saturados e que um determinado “quietismo” defendido por Maffesoli (2006, p. 33) é uma opção não só teoricamente sustentável, mas também mais humana, mais encarnada. O quietismo não é uma forma de fuga de alguma responsabilidade (social, pedagógica, cidadã, etc.), é - porque não - uma posição política (*falei que era secundária?*) de deixar as situações seguirem o curso engendrado por elas mesmas.

⁵⁶ E nisso a vida se opõe à ciência, que configura-se como “uma teia de discursos argumentativos” (SANTOS, 2003, p. 104).

Sua humanidade está em libertar-se de qualquer pretensão ao posto de herói ou heroína (posto esse tão aclamado e legitimado por muitos até hoje e que somos constantemente tentados a almejar).

Tal quietismo se define pela opção de não propor soluções – sempre presentes – nos distintos projetos de investigação, mas contentar-se em “reconhecer aquilo que é, aquilo que ocorre” (op.cit., p. 33), numa espécie de barroquização do mundo. Feyerabend, por sua vez, não se contenta com essa postura quietista e anuncia os cientistas como “escultores da realidade” (2007, p. 361).

Feyerabend, ao colocar essa questão, reaproxima-se dos propósitos da ciência moderna, pois essa sempre pretendeu conhecer o mundo não para contemplá-lo, mas para transformá-lo (seja em que nível e em que proporção se dê essa transformação). Diante disso, Santos (2003, p. 43) afirma: a “racionalidade é instrumentalista” e quando pensadores e pesquisadores dão à ciência essa condição que chama para si a responsabilidade de esculpir a sociedade, estão claramente reafirmando, embora de forma inconsciente, o poder que a ciência moderna tradicionalmente se auto-delegou.

Neles ainda está presente a ilusão de um “telos alcançável da mudança histórica” (BAUMAN, 2001, p. 37), onde a sociedade ou a vida tenham todos os seus aspectos postulados. Também, que as coisas humanas se dêem num quadro de transparência tal, que ao dominá-las por completo, será possível pôr fim a toda imprevisibilidade, atravessamentos e iniciativas humanas. Essa é a essência de uma concepção instrumentalista de ciência, ao imaginar que o conceito opera como realidade.

A idéia de barroquização postula o fim desse enquadramento insustentável que vê o conceito como “realidade”⁵⁷. Ela assimila a aparência como postulado e enfatiza a aventura intelectual como difusa, interminável e imprecisa. Mesmo assim, diante da complicação, essa não é incoerente ou impensável, mas polissêmica em todas as suas modulações. O barroco como um “tempo que se enrola sobre si mesmo” (MAFFESOLI, 2005a, p. 190) é perfeitamente condizente com a idéia de contemplatividade, ou melhor, funciona como o seu ícone.

A contemplação de Maffesoli pode ser designada a partir do que Santos (2007) chamou de “pós-modernidade reconfortante”, baseando na inexistência de soluções pós-modernas para enfrentar os problemas modernos os quais nos deparamos, restando-nos apenas contemplá-los. Essa posição se contrapõe a uma “pós-modernidade inquietante”, a qual advoga a “disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções”. Novamente, estão aí os cientistas posando de escultores!

Como escultores, dificilmente o “objeto” (ser social, indivíduo, sujeito empírico, seja o que for) se construirá (se constituirá) por conta própria! Portanto, minha opção pelas idéias de Maffesoli parece ser ainda a mais viável no momento, pois para ele, o conhecimento se faz e se desfaz em um desmembramento contínuo e entrelaçado com outras maneiras de agir no mundo (sem apartar-se delas). Nesse processo, todos precisam colocar os espelhos em diferentes direções, pautando-se pelo princípio da solidariedade (cf. SANTOS, 2007, p. 30). O trabalho mais dispendioso está em lidar com esses espelhos sem embaçá-los ou sem vermos que

⁵⁷ Para Fourez (1995, p. 53-54, [grifos do autor]), “o *sentimento de realidade* é um sentimento subjetivo e afetivo que faz com que tenhamos confiança no mundo tal como vemos”.

o que encontramos por detrás do espelho não nos é de forma alguma controlável.

A metáfora dos espelhos em Santos (2003, p. 95) é tomada a partir da prática social, quando ele se refere a nós (pesquisadores) como sujeitos destinados a sermos vistos (nos vermos) em dois espelhos cruzados: “as teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadãos”. Assim, se nossas concepções teórico-metodológicas se comprometem ou não com o princípio da solidariedade, estamos ao mesmo tempo nos dizendo ou nos inscrevendo em um determinado “lugar” na prática social, não só na prática científica.

Reconhecer o outro como produtor do conhecimento faz parte da dinâmica que rege o princípio da solidariedade, a qual rejeita qualquer tentativa de dar voz à “valores universais autorizados pela razão” (SANTOS, 2007, p. 30), por isso Maffesoli (2004b, p. 79) reivindicará que “o importante é ‘perder-se no outro’”⁵⁸. Está aí posta a reconciliação com esse outro, negada desde o Iluminismo por meio de uma ideologia individualista.

Maffesoli então ratificará sua posição de adepto a um “pós-modernismo reconfortante” e com ele, ratifico a minha: vivemos uma época “feita de afetos, sentimentos e excessos que nos dirigem, mais do que os controlamos. O cérebro dá lugar ao ventre e a seus apetites múltiplos” (2004b, p. 79-80).

Esse é também um momento de histeria: a histeria foi durante muito tempo relegada à vida privada, mas hoje retorna à praça pública, hoje, verdadeira metáfora

⁵⁸ Se o que o outro faz é por nós de alguma forma legitimado, não será nem um pouco difícil perder-se nele. O desafio é deixar perder-se num outro completamente diferente de nós, que faz coisas que não faríamos, que diz coisas que não diríamos e que, por nossa ótica, pode até nos agredir...

de múltiplas significações. A histeria de que fala Maffesoli (op.cit., p. 81) se assenta “no contágio, na contaminação, no estranho impulso que nos leva a imitar o outro em suas maneiras de falar, de se vestir e de amar”. Aí está o legítimo caldo da solidariedade! Beber desse caldo sem indigestão é um grande desafio para a maioria dos pesquisadores, mesmo dos que se pretendem “pós-modernos” como eu.

Como pensador contemplativo, Maffesoli rejeita a crítica daqueles que se propõem sempre a fazer condenações⁵⁹ ao que “está aí”, sendo essa, para ele, “especialidade dos rabugentos”, para dizer, em contrapartida, que a rebelião legítima “exprime-se nas efervescências festivas, nos ambientes emocionais, em todas essas aglomerações exageradas em que o indivíduo se perde na tribo” (op.cit., p. 81).

Os analistas críticos de que fala Maffesoli, normalmente formados por uma escola marxista ou neo-marxista vêm essas manifestações de divertimento como uma forma de imbecilizar as pessoas para dominá-las. Maffesoli, ao contrário, vê nessas manifestações, a reapropriação de teorias e idéias pelo concreto da vida cotidiana, as quais são tomadas não só por motivações práticas ou intelectuais, mas também lúdicas e oníricas.

A lógica da sujeição marxista é confrontada com uma lógica do divertimento. A respeito da sujeição, dirá Morin (2005, p. 109): “a sujeição significa

⁵⁹ A primeira reação – de pesquisadores ou não – ao ler o que muitos alunos escrevem sobre os professores no *orkut*, é justamente a tendência forte à condenação. Mesmo refletindo teoricamente sobre o assunto desde 2006, em outubro de 2008 quando tive minha imagem como profissional negativizada por um aluno anônimo na rede, deixei-me levar pelo impulso e fui à Polícia Federal em busca de uma reação “legalista” para o caso. Uma boa noite de sono (ou de insônia?) me fez desistir de dar continuidade a tal propósito, o qual, se efetivamente tivesse sido levado adiante, deveria ser acompanhado de uma outra reação radical: abandonar o trabalho de escrita deste texto e partir para outro assunto...

que o sujeito sujeitado sempre julga que trabalha para seus próprios fins, desconhecendo que, na realidade, trabalha para os fins daquele que o sujeita”. Se esse círculo sem abertura parece sufocante, reconhecendo sua inevitabilidade, o que resta é burlar-se da situação, já que nada faz sentido “nessa comédia grotesca e absurda que é a vida” (MINOIS, 2003, p. 66). Entra aí então a lógica do divertimento.

Maffesoli (2004a, p. 28) dirá que no sentido pascaliano do termo, divertimento significa “aquilo que se opõe à angústia da morte”. Para Pascal, a função do divertimento é também uma função ética. “Ao passar ao lado da angústia da morte, que obceca, cria-se comunidade e vida fértil” (op.cit., p. 28). Esse é o caminho que o pesquisador dionisíaco tem para trilhar⁶⁰.

Com isso, Maffesoli (2004b, p. 10) lança como prerrogativa a necessidade de serenidade no ato do conhecimento e, através dessa serenidade, o empenho do pesquisador em “nascer com’ (*au nascre*) uma realidade complexa”. Estaria aí o autor retomando a essência do que implica o conhecimento, pois em francês *connaissance*, passando pela escansão de sílabas, torna-se *co-naissance*, ou seja, co-nascimento.

Por esse caminho, a reivindicação de Maffesoli em busca de um olhar interno, que não precise afastar-se em prol de qualquer legitimação analítica; torna-se, no meu entendimento, uma evidência a favor de procedimentos metodológicos e analíticos menos pretensiosos, mas em “vias de tornar-se algo” pelo *construto* vigente, que é freneticamente incessante.

⁶⁰ Não só o pesquisador, mas o professor, que se observar atentamente o que acontece ao seu redor na sala de aula, também trilhará.

Esse olhar interno é dado pelo elemento pessoal do conhecimento científico; porém, a ciência institucionalizada, através do mecanismo de controle chamado comunidade científica, impele o pesquisador a não conformar-se só ao seu olhar ou a aderir a esse co-nascimento livremente: ele é também interpelado a antecipar o que a tradição intelectual julgará de seu trabalho (cf. SANTOS, 2003, p. 105). O autoconvencimento não basta, é preciso ser convincente também “à luz dos expedientes públicos”⁶¹.

Essa exigência, convertida em mecanismo de controle, opera muitas vezes como um delimitador do campo de atuação do cientista, colaborando para a manutenção do que Kuhn (2006, p.29) denominou de “ciência normal”, ou seja, aquela que está “firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas”. Ao muitas vezes optar por espaços ditos seguros dentro da comunidade científica, vai-se somente recontando o que outros interpretaram, reduzindo tanto a contribuição do próprio trabalho para a prática científica quanto para a prática social.

Maffesoli, adepto do senso comum e de Dioniso, prefere a imagem de artista em incessante contemplação dos fenômenos da ordem do vivido, os quais não pretende operar com vigilância, mas com penetração. Diga-se de passagem, penetração não intervencionista, mas inter-compreensiva. Ao mesmo tempo em que contempla, deixa impregnar-se e impregna também. É na aproximação ou toque da vida na ciência que novas configurações para a teoria e a prática científica

⁶¹ Pensando nisso, creio que essa é a grande justificativa para que esse capítulo tenha sido inserido nesta tese. Quero convencer a mim e aos meus leitores de que isto é mesmo uma tese, de que o que digo tem alguma importância e de que, se estou dizendo, é porque quero fazer de minha contemplação sobre o meu material de análise, objeto de contemplação (e reflexão) de um público maior do que a minha própria consciência (ou seria do inconsciente?).

vão tateando diferentes contornos. Entretanto, não podemos nos deixar enganar: “a vida não se deixa enclausurar” (MAFFESOLI, 2005b, p. 47), diante disso, nos resta somente o “acionamento de uma ‘razão aberta’ (op.cit., p. 47).

Esse acionamento pode se converter em múltiplas possibilidades para um *bricoleur* pós-moderno: metodológico, teórico, interpretativo, político, narrativo, etc. (DENZIN & LINCOLN, 2006). *Bricoleur*, de acordo com Weinstein & Weinstein (apud DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 38), no francês popular é associado à alguém que utiliza suas próprias mãos para a execução de suas tarefas, o que o torna um agente eminentemente prático.

Para todos os *bricoleurs*, a ciência normal vai cedendo espaço para uma ciência menos conformada às regras do passado que esqueceram de anunciar seu prazo de validade e vai redescobrimdo espaços de saber menos contemplados nas investigações padronizadas de um dita comunidade científica.

A razão aberta (ou ordem do sensível) de que fala Maffesoli também é discutida na obra de Morin (2005) para rebater a disseminadora e virulenta racionalização. Ela serve para lembrar que o homem não é apenas *sapiens*, como também é *demens*. Ela se abre para a desordem, para o singular, para o acaso, para a festa, para a poesia, para as desordens, para a irracionalidade e para a a- racionalidade, para a criação, para a dor, para o humor, para as hostilidades, para o amor, para o ódio, enfim, para essas diversas manifestações que todos sabemos, são próprias da vida humana.

Maffesoli (2005b, p. 41) relembra que o corte saber-vida remonta ao mito bíblico, em que o homem optou por provar da árvore do conhecimento e estabeleceu assim a ruptura com a vida paradisíaca, pura, sensível, afetuosa e em

comunhão com a natureza. Ao ter o “saber” escolhido seu destino, esse decidiu também por desprezar aquilo que não consegue reduzir puramente à racionalização.

Toda a crítica do autor a esse “saber” não significa que ele esteja defendendo a inviabilidade ou abandono do conhecimento. O que ele defende é a substituição do racionalismo por uma racionalidade aberta. O primeiro, normativo e estático evita uma atitude intelectual renovadora, enquanto a segunda apela para a sinergia entre a razão e o sensível.

Por isso, o pesquisador dionisíaco em vez de catalogar de forma taxidérmica, tem condições de fornecer elementos cartográficos mais condizentes com a organicidade socialmente mutável. Nesse sentido, a sua habilidade em apreender o que se passa pela “centralidade subterrânea” torna-se o diferencial de sua análise, ainda que deva ele reconhecer que seus “achados” serão precários, aleatórios e submissos ao instante (e é assim que vejo o trabalho que agora escrevo).

De um necessário abandono do cômputo cronológico que nos orienta de forma dominante, será pertinente recordar que o *dironos* não é a única solução e que o *kairos*, como momento transitório, é o ícone da agoridade densamente subjetiva (cf. STERN, 2007, p. 27). Interessa pensar essa questão porque o *dironos* tende a fazer com que o presente torne-se refém do passado. Isso fica claro no campo científico quando a ciência moderna enunciada como ultrapassada redescobre seu fôlego em diferentes “neo” concepções nascidas no seio da pós-modernidade.

Para Maffesoli (2004a), a filosofia do *kairos* liga-se perfeitamente ao presente pós-moderno, mais suscetível à tragédia do que ao drama. O drama está inscrito

numa concepção de tempo que segue a lógica do *chronos*, pois o drama evolui até encontrar uma solução possível. O homem moderno está plenamente alinhado a essa visão. A tragédia, pelo contrário, é aporística. Isso significa dizer que não procura soluções e nem as espera. Enquanto o drama é conduzido na direção da síntese, o trágico assume em si uma peculiar condição contraditorial.

Abandonando a idéia de “dono do mundo”, presente para o pesquisador apoliniano, o pesquisador dionisíaco não deve fugir de reconhecer sua humildade analítica, pois sem super-instrumentos para captar o momento presente, saberá que esse não se confunde com o relato oral ou escrito de uma determinada experiência. O momento presente em si é a experiência vivida originalmente e essa é temporalmente dinâmica. Na reconciliação da vida e da ciência aceitar mais essa limitação é um grande passo para o pesquisador⁶².

Maffesoli advoga a favor de uma cientificidade mais generosa. Nessa concepção, tudo tem importância. Assim, o pesquisador precisa “pensar aquilo que vê” (MAFFESOLI, 1987?, p. 88), não negando a aparência para buscar o sentido profundo das coisas, mas lembrando que a vida em sua incompletude constitutiva, é tomada de momentos espontâneos e efêmeros, esboçados apenas parcialmente por nossas investigações. Diante disso, pretende enfatizar “uma sucessão de momentos provisórios, sucessão de seqüências que valem por si sós, que vivem em si próprias, sem se reportar a um objetivo exterior”, mas sim inscrevendo-se em uma dinâmica interna (MAFFESOLI, 2005a, p. 138).

⁶² Por isso sei que aquilo que alunos escrevem sobre professores não é – nem pode ser – cópia fiel de práticas ou imagens desses mesmos professores, são, entretanto, pistas/insistências discursivas que movimentam a centralidade subterrânea.

O pesquisador dionisíaco se presta, portanto, a estar atento a uma ética do instante (restringindo o *chronos* em favor do *kairos*), e assim, olhando para a aparência, para a imagem, para o espetáculo, poderá fazer sobressair as “criações minúsculas” que dão preenchimento à vida.

Essas criações minúsculas, essas somas de “nadas” que compõem a centralidade subterrânea tomam forma, ou seja, aglomeram-se. A forma, nessa visão, “inscreve-se numa perspectiva orgânica, onde tudo se mantém, onde tudo corresponde” (p.cit., p. 143). Por isso que o autor insiste: é válido “apreciar cada coisa a partir de sua própria lógica, de sua coerência subterrânea, e não a partir de um julgamento exterior que dita o que ela deve ser” (op.cit., p.143-144).

O autor advoga para o substrato epistemológico pós-moderno a importância da imagem, banida da tradição judaico-cristão, fundamentalmente iconoclástica. Hoje é possível simular o retorno dessa imagem, em um sentido amplo, permeada por todos os segmentos da sociedade. Em uma visão alargada do que isso representa hoje, podemos identificar uma tendência anunciada por Maffesoli: “tudo e todos devem dar-se a ver, colocar-se como espetáculo” (2004a, p. 30). Seria essa óptica divertida, imagética, engraçada, lúdica, a forma mais “interessante” de resistência circunscrita pela centralidade subterrânea?

Esse cenário aparentemente imóvel, é pelo contrário, revelador. É a forma orgânica de estar fora e estar dentro ao mesmo tempo. Contemplar e ser contemplado. No universo científico esse é o vetor do quietismo intelectual que esboça não o que o pesquisador quer esboçar, mas o que se dá a ver, o que está todos os dias aí.

Dirão os neo-racionalistas que a humildade intelectual de narrar o que “é”, o que “está”, não se presta a contribuir para o avanço da ciência. Contra tal postura, remeto-me a Nietzsche (2006) quando refere-se ao encanto do inacabado. Se a vida está em abundante vigor, o poeta (o pesquisador, o narrador, o jornalista, etc.) nunca consegue exprimir a fundo o que gostaria, produzindo um antegosto de sua visão, a qual não desaparece, mas mantém-se como desejo.

Assim, o interlocutor, o leitor, o ouvinte, a comunidade é que se coloca como protagonista, fazendo assim que o poeta assuma uma imediata contemplação perante tal situação, mas o faz como se tivesse atingido seu objetivo, mostrado a sua visão. Seu maior feito está portanto na impotência de não ter atingido sua meta, está na impossibilidade de um fechamento. Está em deixar que os contornos imperfeitos do cotidiano venham à tona e ao mesmo tempo, não assumir nenhuma prescrição que tenha a função dogmática de transformá-lo.

Se tal atitude contribui para o avanço da ciência, depende do que significa fazer a ciência avançar e o que isso implica para a prática social. Se esse avanço assume um caráter eminentemente utilitarista, a resposta é categórica: não. Se pelo contrário, reserva-se a ciência também e principalmente uma vocação humanitarista, sim. É a saída estratégica que retira de cena uma ideologia do desenvolvimento, do progresso, para uma do desdobramento, que remete a um crescimento não finalizado, mais condizente com o sujeito constitutivamente incompleto.

Essa vocação humanitarista tende a conter um fundamento “transformatório”, digno de uma pós-modernidade inquietante, aderindo a argumentos que deságuam na necessidade de diminuição das injustiças e

desigualdades sociais, distribuição mais igualitária de acesso à bens materiais e imateriais, etc. Entretanto, o equívoco dos pós-modernistas inquietos está em tomar para si a responsabilidade dessa transformação. A vitalidade subterrânea se produz à revelia das vontades intelectuais. É preciso que lembremo-nos disso.

A pós-modernidade inquietante, identificada com diversas correntes de teorias críticas, é capaz de reconhecer na sociedade atual condições que materializam de forma mais concreta uma predisposição à crítica em diversos movimentos dentro da sociedade, entretanto, como afirma Bauman (2001, p. 31), essa crítica parece desdentada, “incapaz de afetar a agenda estabelecida”. A idéia que está contida nessa afirmação supõe um mecanismo estruturante de mudança, mas a válvula de escape percorre sabiamente outro caminho...

A movência transformatória está na própria dinâmica da vida, na “organicidade das coisas e das gentes” (MAFFESOLI, 1987?, p. 98), no encanto do inacabado nietzscheniano. Na contramão dos que duvidam de uma ação transformativa de dentro para fora, penso que tal ação é demandada bem mais por aspectos afe(c)tivos⁶³ e/ou passionais do que políticos, como pensam os neo-marxistas (cf. CHRISTIANS, 2006, p. 156), assim, como disse Spinoza (2007, p. 275), “a força de uma paixão ou de um afeto pode superar as outras ações do homem”.

Não quero negar o papel da dimensão política na constituição da sociedade e da manutenção/reformulação do saber científico, mas quero dizer que a política como centro de comando-decisão se defronta constantemente na história da

⁶³ Encontrei em um apontamento feito por mim em um congresso, sem saber exatamente qual a fonte, que “o afeto é aquilo que transforma. Que faz uma coisa tornar-se outra”.

humanidade com ordens espontâneas menos estruturadas e mais vivenciadas à revelia de qualquer tentativa de padronização jurídica, militar, educacional, etc.

Dirá Maffesoli que “as relações de empatia são decisivas na estruturação do tecido social” (2004b, p. 25). Da ordem da forma e não do conteúdo (como ocorre na dimensão política), essas relações promovem uma vibração (real, presencial, fantasiosa ou virtual) que dá conta da “partilha cotidiana e segmentada de emoções e pequenos acontecimentos” (op.cit., p. 23-4). É nesse plano “micro” do ponto de vista da organização social que saem os fundamentos de uma mudança não idealizada pelo terreno intelectual, mas sim efetivamente protagonizada e potencializada pela vitalidade subterrânea.

Diante dessa concepção, não é redundante afirmar que é a aparência como um tipo de sensibilidade que incita o tecido social a se configurar dessa ou de outra maneira. A atração orgânica é processada, segundo Maffesoli (2005a, p. 189), através de “imagens que se partilham”. Como o autor, também penso que é nesse plano que se fundamenta a sociedade atualmente e não na “causalidade linear ou numa mecânica exterior (política ou econômica)”.

A barroquização (elemento constitutivo dessa concepção) assenta-se sobre os acontecimentos contemporâneos de modo não judicativo ou normativo. Essa é uma construção intelectual desafiante, que, na análise empírica se converte na possibilidade de revelar um mundo em perfeita consonância com múltiplas exceções.

A idéia do autor é a seguinte: primeiro, o pesquisador procurará uma impressão de conjunto; conjunto esse onde ele deverá perder-se, banhar-se. Sobre isso, recorda que o “jogo da aparência” (aquilo que é, que se deixa ver) percorre

todos os domínios da vida social e isso é reconhecido pelos próprios protagonistas: “em todos os domínios e em todos os lugares, o parecer prevalece sobre o ser” (op.cit., p. 192-193).

Esse parecer, no entanto, não é vazio, ele apóia-se sobre uma emoção, um afe(c)to ou um ambiente coletivo. Aí é que retomamos a centralidade subterrânea. Nela, todas essas modulações estão presentes (a aparência, o riso, a derrisão, o paradoxo barroco, etc.) e o mais interessante é que isso se dá aquém e além das rigidezes institucionais.

Diante de uma soma de acontecimentos que valem por si mesmos (o *kairos* prevalecendo sobre o *chronos*), a tônica do trabalho do pesquisador torna-se, mais do que sempre, uma aventura árdua e desafiadora. Não há mais que assegurar-se na “linearidade ou na história segura de si mesma” (op.cit., p. 195). Descobrir e descobrir-se são mais operantes do que deduzir mecanicamente. Nesse jogo de descobertas desafio a me movimentar quando busco no *orkut* rastros do que na centralidade subterrânea se tem a dizer sobre os professores de língua...

DA VIRTUALIDADE

“O que acontece lá fora, no mundo real, reflete-se aqui dentro, no mundo virtual, misturando-se de maneira indistinta” (LEFFA, 2007, p. 12).

“A internet é tão real quanto a sala de estar de sua casa ou quanto a escola” (VEEN & VRAKING, 2009, p. 43).

“Escutar, olhar, ler equívale finalmente a construir-se” (LÉVY, 1996, p. 37)

“Nossas sociedades estão cada vez mais estruturadas em uma oposição bipolar entre a Rede e o Ser” (CASTELLS, 2006, p. 41, [grifo do autor]).

“O ciberespaço se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também o sistema do caos. Encarnação máxima da transparência técnica, acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades do sentido” (LÉVY, 1999, p. 111).

“O ciberespaço é, assim, uma entidade real, parte vital da cibercultura planetária que está crescendo sob os nossos olhos. E ele não é desconectado da realidade, mas um complexificador do real” (LEMOS, 2007, p. 128).

Desde a década de 90 aproximadamente, expressões como “mundo virtual”, “ciberespaço”, “virtualidade”, ganharam ressonâncias para além das especialidades técnicas que já dominavam esse complexo campo, ganhando às ruas na boca da opinião pública, dos meios de comunicação de massa e do cidadão comum. A roupagem nova e aparentemente atualizada da palavra “virtualidade”, recobre assim terreno em diversos espaços, os quais ainda hoje movimentam perplexidades e previsões apocalípticas.

Esse sentido mais recente que emerge quando falamos de virtualidade apaga, de certa forma, os quatro anteriores, lembrados por Lévy (1996): a linguagem, a técnica, o contrato e a arte. É pela linguagem que o tempo se desintegra (o presente absoluto) e podemos rememorar ou reinterpretar um passado e imaginar um futuro.

É por isso que o nascimento das linguagens, para Lévy, opera como uma virtualização do presente.

Já a técnica, para esse autor, funciona como uma virtualização da ação. Pela técnica, o corpo conta com outros instrumentos que, integrados a ele, modificam-no, ampliam-no. Para Lévy, a exterioridade técnica, sendo pública, é construtora de uma “subjetividade coletiva” (p.74). Tamanha complexidade identifica hoje as ferramentas criadas pelo homem que o autor se autoriza em falar de “megamáquinas sociais híbridas ou de hipercorpos coletivos”(op.cit., p. 74), capazes de virtualizar as ações, os corpos e o ambiente físico.

A terceira virtualização, a da violência, é chamada por Lévy de “contrato”. Nela podemos enquadrar os rituais, as religiões, as leis, as normas de diferentes ordens, os quais são publicamente compartilhados (impostos?) em uma dada sociedade. Sendo um processo contínuo, ao mesmo tempo em que se busca a fixidez, a estabilização de comportamentos, esses são (lentamente) modificados a partir da própria dinâmica da sociedade, pois quase sempre nascem dos fenômenos oriundos da “centralidade subterrânea”, para retomar o termo de Maffesoli.

A última virtualização, a arte, funciona como a “virtualização da virtualização”. Fenômeno próprio da espécie humana, está na confluência ou na fronteira das demais virtualizações. Para Lévy, a “virtualização em geral é uma guerra contra a fragilidade, a dor, o desgaste” (op.cit., p. 79). As três primeiras, operam na busca da segurança e do controle; já a arte, como questionadora dessa tendência, “contém e libera a energia afetiva que nos faz superar o caos” (op. cit., p. 79). Ela problematiza e denuncia o nosso esforço improdutivo para fugir da morte.

As quatro virtualizações aparecem hoje em nossa sociedade como um já dado, incorporadas à dinâmica da sociedade de maneira irrestrita, mas não menos conflituosa. As problematizações sobre os efeitos dessas quatro virtualizações ficam em geral circunscritas ao universo acadêmico ou a “elite intelectual” que rege as considerações daquilo que se conhece como “opinião pública”; porém a palavra “virtual”, quando enunciada em nossos dias na vida corrente, parece remeter-se quase que exclusivamente àquilo que se convencionou chamar de ciberespaço.

Esse termo foi cunhado em 1984 pelo escritor William Gibson no livro *Neuromancer* para designar o “território não-físico por onde os dados são transportados de um sistema a outro. É um espaço virtual pelo qual circulam coisas concretas, como os e-mails, mas não podem ser percebidos pelos cinco sentidos humanos” (GEHRINGER & LONDON, [2001], p. 23-24) ou, em uma outra definição, como “novo meio de comunicação surgido da interconexão dos computadores, o que também pode ser denominado rede” (LEIVAS, 2001, p. 75). A condição de existência desse mundo virtual⁶⁴ coincide com um momento ímpar na história da humanidade, caracterizado por: “desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras” (CASTELLS, 2006, p. 41).

O momento atual parece nos levar a indicar que os “corpos dóceis” de Foucault (2001) já não são tão mais dóceis assim □ ou talvez sejam interpelados de outras formas até se tornarem dóceis. Uma série de questões estão aí imbricadas. Não seria imprudente afirmar que, se velhas formas de agregação se colapsam, outras vão surgindo, respeitando e recriando novas dinâmicas.

⁶⁴ Neste trabalho utilizarei “mundo virtual”, “mundo digital”, “rede” e “ciberespaço” como sinônimos.

Assim, conforme relata Santos (2008), as formas de agregação tradicionais, desde sua formação, foram sustentadas por Dispositivos de Interação Virtual (doravante, DIV), definidos como mecanismos capazes de promover uma espécie de interação abstrata, gerando forte participação no agenciamento dos indivíduos, viabilizando o reforço na idéia de relações hierárquicas, causais e centralizadas e produzindo relativa estabilidade. Entretanto, a sociedade atual tem inviabilizado, ou pelo menos questionado a manutenção desse tipo de organização.

Os dispositivos de interação virtual estruturados de forma centralizada (no caso do exemplo dado pelo autor, o periódico de um partido político) já não garantem a organização e a estabilidade dessa rede que se forma em torno da instituição Partido Político. O ciberespaço contribui hoje para que se dinamize ainda mais a complexidade das relações e também viabiliza “a criação de novos tipos de redes e de Dispositivos de Interações Virtuais mais adaptados `a sua dinâmica” (op.cit., p. 60).

A diferença entre os DIV’s que podemos chamar de tradicionais e os mais recentes é que os últimos se configuram pela capacidade de descentralização e potenciação de mecanismos de interação, capazes de deslocar o centro: “a cada momento, de um para outro ponto, dependendo dos processos e relações entre os diferentes agentes, que se desenvolvem e se modificam constantemente” (op.cit.).

Santos afirma ainda que “as novas tecnologias podem oferecer suporte e instrumentos efetivos para novas formas de organização social” (op.cit., p. 61), costurando uma aproximação vital à noção de “rede”, no sentido de Marteleto (2001), como “uma estrutura sem fronteiras” ou uma “comunidade não geográfica” que surge como “um novo instrumento face aos determinismos institucionais” (p.

72). Nesse sentido, processos aparentemente isolados no marco da “centralidade subterrânea” podem articular-se/ampliar-se em uma proporção quase infinita, o que antes, quando os DIV’s estavam limitados a um elemento centralizador, poderia levar dezenas de anos para ocorrer. Hoje, dão-se em questão de horas.

As necessidades produtivas foram em grande medida as responsáveis pela descentralização do mundo, entretanto, como afirma Ugarte (2008, p. 34), “em toda estrutura descentralizada aparece necessariamente a hierarquia”. É aí que as redes descentralizadas abrem espaço para o surgimento das chamadas redes distribuídas. A característica mais marcante nesse tipo de rede é a pluriarquia, onde “todos podem publicar” (op.cit., p. 38), desaparecendo assim os filtros que estão presentes em outros tipos de organização (tais filtros, inevitavelmente existentes nas instituições, tendem a reduzir a autonomia pessoal em favor do que é estabelecido *a priori* dentro do marco institucional).

O fascínio pelo ciberespaço vem exatamente daí. Se antes as mídias tradicionais (subordinadas a mecanismos centralizadores ou descentralizadores) eram as únicas capazes de monopolizar “a representação da realidade” e ao mesmo tempo, instrumentalizar a democracia, como afirma Ugarte (2008, p. 42), hoje as “elites filtradoras” (p. 43) se atordoam em perceber que a centralidade subterrânea opera com os mesmos instrumentos que elas (ou melhor, manipula os mesmos DIV’s). O poder da publicação espontânea se multiplicou e não existe nenhuma garantia a respeito dos seus efeitos.

Concepções apocalípticas tendem a associar o êxito do mundo virtual como unicamente atrelado à lógica capitalista. Ainda que essa lógica seja imperativa e não escapamos deliberadamente de seus preceitos, é tocante, como nos lembra Guattari

(1990), que a evolução tecnológica veio acompanhada da diminuição de custos, assim, foi capaz de proporcionar “sua possível utilização para fins não capitalísticos”. É dessa forma que movimentos espontâneos e massivos se proliferaram rapidamente – e com imensa vitalidade - no mundo nos últimos tempos.

Ainda que muitos dirão que nos tornamos apenas uma peça nessa engrenagem-parafernália-tecnológica, não me abstenho em afirmar que as distintas “peçinhas” não deixam de produzir singularidades, não deixam de recriar ou renormalizar a seu jeito o mundo virtual disponibilizado pelas novidades tecnológicas criadas pelas monopolizantes empresas da “cruel” lógica capitalista.

O que quero dizer é que, à revelia dos cérebros pensantes das macro e micro engenharias da eletrônica e da informação, os produtos, as ferramentas, os artefatos que chegam às pessoas comuns, que viram tema de conversa nas mesas de bar ou nas reuniões de vizinhos, não são “pensados” logicamente por elas, são sim experienciados de maneira inovadora e criativa pelos distintos sujeitos que se apropriam (ou não) dessas potencialidades em sua vida cotidiana.

A expressão que cabe aqui ser lembrada vem de Maffesoli (2004a, 2006): socialidade. Enquanto o social se filia a uma moral externa e imposta, a socialidade se fia a parâmetros orgânicos pautados em um “estar-junto fundamental” que “pode se exprimir por meio de práticas consideradas alienadas ou alienantes”, mas que carregam um fundamento ambíguo, o qual preconiza que a fraqueza, “pode ser a máscara de uma inegável força” (op.cit., p. 160).

A idéia que lanço então é a seguinte: o mundo virtual, para muitos considerado um avatar de alienação e uniformização, pode, por meio dos mesmos

mecanismos que oprimem, também ser capaz de produzir outros mecanismos, os quais pontualmente ou sistematicamente revelam o vigor contido na “socialidade”.

Maffesoli (2006) nos ensina que a socialidade comporta *personas* representando papéis no âmbito das diversas tribos em que participa, de forma oposta ao social, em que o sujeito desempenha uma “função na sociedade” (p. 133). A socialidade como marca da centralidade subterrânea mostra que seus mecanismos são também de proteção, que dão origem a novos encadeamentos, a novas injunções. Seria o que Ugarte (2008, p. 44), chama tecnicamente de “efeito rede”: “quanto mais membros tem a rede de usuários, maior valor tem para um não-membro pertencer a ela”.

Assim, o estar-junto no mundo virtual significa ingressar na trama societária de maneira a tomar a experiência como corolário das ligações estabelecidas. Nesse quadro, o que conta são os “mecanismos de contágio do sentimento, ou da emoção, vividos em comum”. Ainda que a experiência em si não seja exatamente a mesma, circulam no mundo atual uma série de comunidades emocionais que se formam, ao passar por diferentes processos de desindividualização, justamente porque integram experiências emocionais mais ou menos cristalizadas (como aquelas que alunos contam a respeito de seus professores, seja no *orkut*, seja na saída da escola, seja na lembrança longínqua narrada para os filhos, para os netos ou para os pesquisadores!). Por isso, é possível falar em “potência impessoal da proximia”⁶⁵ (op.cit., p. 41), representada pela soma de integrações simbólicas emergentes a qualquer momento, mas também capazes de se dissolver com a mesma facilidade.

⁶⁵ Entendo a proximia como uma inscrição intersubjetiva, dotada de investimentos afe(c)tivos positivos associados à fatores de agregação.

As comunidades emocionais relatadas por Maffesoli remetem a uma análise sócio-histórica de Weber, o qual atribui as seguintes características a elas: seu aspecto efêmero, sua inscrição local e sua estrutura quotidiana. Uma característica pertinente atribuída a elas é a de que geralmente se colocam à parte dos “enrijecimentos institucionais”. Perpassadas por dois pólos constitutivos para tratar o emocional⁶⁶, articulam, a saber, tanto permanência como instabilidade.

É assim que minúsculas situações concretas passam a ser percebidas em uma dimensão não calculável ou previsível, mas como uma dinâmica que, ainda sendo própria e autorizada pela forma como se estrutura o mundo virtual, promove-se de maneira particular, afetando e deixando afetar-se os/pelos sujeitos-usuários que se movem nesse universo.

Todos os fenômenos multimodais presentes no ciberespaço, mas principalmente as palavras, são os grandes vetores de atrações e repulsões no campo proxêmico. Como disse Maturana (1998, p. 89): “as palavras são nós em redes de coordenações de ações que surgem na convivência”. No mundo virtual isso é incrivelmente potencializado. São ali, as palavras que me tocam, que me indignam, que me fazem chorar de orgulho ou de decepção, que me permitem interpretações e que intermedeiam relações profissionais, relações afe(c)tivas, relações de busca ou todas elas entrelaçadas.

A ênfase aqui não é portanto a que se alinha à corrente que vê o ciberespaço como um instrumento para ampliar “o potencial cognitivo do ser

⁶⁶ Quando Maffesoli fala de emoção, insiste que ela “não pode ser assimilada a um *pathos* qualquer”. Ele considera equivocado interpretar os valores dionisíacos dessa maneira, pois considera essa posição como uma tentativa de “instrumentação coordenada dos afetos sociais” (MAFFESOLI, 2006, p. 40). Assim, para o autor (e para mim) as emoções não podem ser enquadradas em uma dimensão psicológica linearmente explicável pela ordem intencional, como muitos outros chegam a interpretar/defender. Assim, entendo que a forma como o autor se refere às “emoções” é bastante tangencial à noção de “afe(c)to” já apresentada anteriormente.

humano” (ASSMANN, 2005, p. 18). Não se trata de pensar em “parceria ativa do ser humano com máquinas inteligentes” (op.cit., p. 19). O enfoque é outro. A parceria pela qual me interesso, se é que cabe essa palavra, é entre sujeitos, chamados de “usuários” das diversas ferramentas disponibilizados pelo mundo virtual.

Se Assmann justifica que o termo “usuário” é inadequado para designar a relação homem-máquina, penso justamente o contrário. A minha opção pela hifenização “sujeito-usuário” se constrói na seguinte justificativa: existe uma relação dual no processo de apropriação/cotidianização do ciberespaço pelos diferentes indivíduos que fazem parte do corpo social: uma, que se vincula a essa relação homem-máquina - onde a possibilidade de irrupção de singularidades é limitada □ por exemplo, para acessar o e-mail, todos deverão igualmente passar pelo processo de digitar um login e uma senha - ; e outra, que é própria e singular, vinculada às vontades (conscientes e inconscientes) dos indivíduos de “tomar conta” desse universo, seja para fugir da solidão, seja por motivos profissionais, seja para amenizar a saudade de um parente ou amigo, etc.

A primeira situação pode ser associada tranquilamente a uma condição de mero “usuário” e a segunda, remete a uma espécie de “constituição/construção subjetiva”. Tal subjetividade pode construir-se mais ou menos em acordo com um universo de perspectivas alienantes, mas voltando a Maffesoli, é bom recordar que a “reserva silenciosa” também pode ser interpretada como resistência (cf. MAFFESOLI, 2004b, p. 29).

Maffesoli dá conta de reverenciar a banalidade cotidiana, impregnando-a de poder, ao afirmar que ela é no fundo a “essência” do social. Porém, qual a

relação disso com o mundo virtual? No mundo virtual essa banalidade é extravasada, é posta em evidência, é engendrada pelo imagético.

Trata-se de um somatório de palavras, imagens, emoções, situações banais que não mereceriam virar um filme ou uma biografia. São essas, justamente essas, as condições de produção que alimentam hoje a pós-modernidade freneticamente em construção. Maffesoli entende essa questão da seguinte maneira: “é essa experiência do outro, a experiência de sua vivência através da minha, que fundamenta a compreensão dos diferentes ‘mundos’ constitutivos de um dado período” (2004a, p. 42).

No ciberespaço, as experiências minúsculas que compõem o corpo social se colocam como tão evidentes quanto as grandes narrativas históricas e a vida dos grandes heróis. Os antigos sites de relacionamento, o YouTube, o MSN Messenger, o *orkut* e outras redes sociais dão conta de promover ações humanas que não só simbolizam o ícone da espetacularização de Debord (1997), mas também colaboram para que afirmações identitárias sejam *constructos* de subjetividades cambiantes.

Tais processos de externalização ou reinvenção do “eu”, materializados por diferentes linguagens (vídeos, desenhos, sons, fotos, registros de preferências, letras de música, auto-definições, emoticons, etc.) se configuram também como vetores complexos que registram o aqui-agora como finalidade última (ou finalidade alguma?), sem levar em conta nenhuma injunção futurística.

Diante de tais processos, é possível inferir o surgimento do que Sibilia (2002) chama de “homem pós-orgânico”. A autora assevera assim que a distinção entre o natural e o artificial está se dissipando. O corpo, de natureza orgânica, é

temporariamente “abandonado” para adentrar no mundo digital. Nesse universo, “as limitações que constringem o corpo vivo” propõem-se a ser ignoradas. O “eu” se faz e se desfaz forjando-se em índices “não-orgânicos” que tentam registrar/simular/dar forma a elementos que são, de fato, essencialmente orgânicos.

Entretanto, Sibilia (op.cit., p. 94), afirmará que “a teimosia do sensível persiste”, pois “o homem parece estar enraizado em sua estrutura de carne e osso”. A não-superação de sua organicidade está portanto manifesta na potencialidade da vida, que “opõe resistência aos dispositivos desvitalizantes” (p. 108). Assim, o ciberespaço, com sua dissolução da matéria na luz, com seus impulsos e sinais elétricos, com sua transmutação dos átomos em bits, com toda sua estrutura “anti-orgânica”, é insistentemente perpassado pelas “correntes quentes da vida” de que fala Maffesoli e, não me abstenho em afirmar, é graças a elas que o “sucesso” do ciberespaço tornou-se em tão pouco tempo, tão estrondoso.

Por esse viés, as experiências pelas quais passamos organicamente estão circunscritas em uma ontologia “histórica e culturalmente contingente” (LARROSA, 1994, p. 45). Diante dessa fatalidade, sendo parte de sua essência, toda cultura tende a “transmitir um certo repertório de modos de experiência de si” (op.cit.). O ciberespaço, em sua configuração atual, transformou-se num potencializador espaço dessa transmissão.

Assim, a visão de Lévy que vincula a virtualidade a uma situação potencial, oposta ao atual, mas não irreal, parece operar de maneira mais condizente com as práticas sociais que se formam a partir da existência do ciberespaço. Muitos são os autores (entre eles Paul Virilo, Jean Baudrillard, etc.) que tendem a associar o virtual

a uma condição oposta ao real, afirmando que “é o estar no lugar de outro sem sê-lo, nunca, nem agora, nem depois, é a própria desrealização” (KOPP, 2001, p. 58).

Muitos são os exemplos que rebatem afirmações dessa natureza. Se o virtual verdadeiramente fizesse oposição ao real, práticas e ações nascidas no âmbito do ciberespaço não afetariam dinâmicas próprias do mundo “real”, ou, como prefiro chamar, material. Pessoas mudam de cidade após divulgação de fotos e vídeos comprometedores na rede, outras perdem cargos de confiança em instituições de ensino ao verem divulgadas para o mundo revelações feitas entre quatro paredes em seus gabinetes; enfim, são variadas as situações em que o ciberespaço, a princípio tão “desrealizante”, dita as regras de situações que fogem ao seu incorpóreo universo.

Os exemplos relatados parecem inflar concepções pessimistas em torno da questão, como aquelas que vêem no “aparato tecnológico uma séria ameaça à liberdade” (KLEIMAN & VIEIRA, 2006, p. 120). Utilizar uma palavra como essa como recurso desqualificador do ciberespaço não parece ser operacional, visto que a história ocidental está repleta de ações coletivas e individuais ao longo dos séculos que deram conta de esconder/suplantar/render a palavra “liberdade” (e os sujeitos que dela ousaram apropriar-se), utilizando-se das mais diversas estratégias, muito antes do aparecimento da Internet⁶⁷.

⁶⁷ A palavra liberdade parece ser sempre lembrada quando o assunto é *mundo virtual, ciberespaço, mundo digital, etc.* Na linha dos que enxergam a tecnologia capaz de produzir “condições de possibilidade de mudança na estrutura de poder” (UGARTE, 2008, p. 22), a Internet e seus subprodutos abriram espaço para exercitar a liberdade de maneira jamais vista anteriormente. Já na linha dos que demonizam à tecnologia, os efeitos vigilantes que a marcam seriam sérios atentados a esse exercício. Mas afinal, o que é mesmo ser livre? O que somos capazes de entender individualmente como liberdade? Que idealizações irrompem quando mencionamos tal palavra? Liberdade – palavra bonita – que se perde na boca de muitos demagogos de plantão...

A invisibilidade do “aprisionamento” tem sido associada a uma concepção que nos enquadra numa “era do pós-panóptico ou do sinóptico”, onde “um indivíduo se vê controlado por múltiplos olhares” e não por um só olhar, como o panóptico de Bentham, discutido por Foucault no livro “Vigiar e Punir” (cf. CORACINI, 2006, p. 137).

É possível que vivamos mesmo algo parecido ao que prefiro chamar de neo-panoptismo, entendendo-o como Foucault (1999, p. 173) no escopo de uma disciplina-mecanismo: “um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir”.

A vigilância constante e invisível da atualidade está presente não só no ciberespaço, mas em várias instâncias de atuação dentro da sociedade, como por exemplo, nos diversos estabelecimentos que operam com câmeras de segurança ou na possibilidade de qualquer um, de posse de uma câmera de vídeo num celular, registrar o que bem entender daquilo que vê.

O que discordo é a vinculação exclusiva do neo-panoptismo ao aprisionamento, encerrando a questão em seu pólo negativo. Há inegavelmente espaço nesse universo para um componente integrativo e afe(c)tivo - aparte/ao lado/aquém e além de perversidades e conspirações de todas as ordens - de forma paralela e análoga ao que ocorre no mundo material, pois este também comporta negatividade, positividade, alternância e mestiçagem de ambas.

Quando Maffesoli aborda a questão da banalidade, o virtual é inserido por ele como um contingente dessa noção, ao afirmar primeiro que “na internet o aspecto interativo predomina sobre o utilitário” e que o “essencial está em

reconhecer-se, em ver-se, em fazer parte de uma comunidade presencial ou virtual” (2004b, p. 24).

Contar sobre o próprio cotidiano não é uma prática exclusiva de nossa época, mas está presente inclusive em sociedades ágrafas ricas em exemplos de tradição oral. Hoje, a diferença está na possibilidade de que uma experiência local seja compartilhada com milhões de pessoas, as quais têm a chance de cruzar/entrecruzar outras experiências levando a produzir “apropriações particulares do global” (op.cit., p. 26). São as teatralidades cotidianas que formam o eixo da centralidade subterrânea, permitindo-nos:

Compreender as duplicidades vivenciadas em oposição a todos os poderes, as artimanhas do dia-a-dia contra as injunções pedagógicas, os subterfúgios em relação às certezas ideológicas, a abstenção por ocasião das grandes solenidades democráticas e a rejeição de qualquer moralismo coercitivo (MAFFESOLI, 2004a, p. 92).

Moralismos como os que catastrofizam o ciberespaço desconhecem ou ignoram a essência dionisíaca que compõe o elemento humano dotado de fluxos afe(c)tivos, manifestações estéticas, explosões imagéticas e socializantes. A vigilância hoje “naturalizada” constrói-se na natureza coletiva da vida humana: “é o olhar (e, podemos acrescentar, o ´dito´) dos outros que me constitui e delimita o território em que nos reconhecemos, no qual nascemos, sempre e mais uma vez, juntos” (op.cit., p. 53).

A vigilância coletiva dos dias atuais pode não só aprisionar, mas também salvar, fazer justiça, cooperar, integrar. As câmeras de vídeo espalhadas pela cidade identificam criminosos, retirando a culpa de outros inocentes; a exposição do “eu” no ciberespaço ajuda muitos pais a compreender (e talvez evitar) tragédias com

filhos adolescentes depressivos, os quais deixam marcas de suas insatisfações em seus *blogs* ou comunidades virtuais a respeito de suas vidas e sua relação com o mundo; o trabalho de levantamento de pedófilos atuando no Brasil é otimizado pela Justiça e Ministério Público graças à obtenção de álbuns fechados de fotos disponibilizados pela empresa que gerencia o *orkut*⁶⁸, apenas para citar três exemplos.

Se a afirmação de Foucault (1999, p. 166) de que “a visibilidade é uma armadilha” faz sentido, essa armadilha pode capturar qualquer um, ninguém pode-se dizer livre de ser capturado – mesmo aqueles que ingenuamente afirmam que não desejam fazer parte uma rede social como o *orkut*, para não ter sua vida exposta.

O mundo material é interpelado pelo imaterial de forma inusitada, imagética e exprime-se “de maneira virtual, lúdica ou onírica” (op.cit., p. 30). Assim, no lugar de uma dimensão judicativa, Maffesoli (2004b, p. 21) sugere a “prevalência do vivido em relação aos protagonistas do terreno intelectual”. São justamente esses protagonistas que reservam-se o direito de interpretar dinâmicas nascentes com os mesmos olhares cansados de sempre (são eles os filósofos, os jornalistas, os pesquisadores...)!

Se eu vejo o ciberespaço apenas como lugar de vigilância, não perceberei que “a *experiência do outro* fundamenta a comunidade”, que eu aprendo com aquela experiência, mesmo que de forma conflitual⁶⁹ (MAFFESOLI, 2006, p.127, [*grifo do*

⁶⁸ Notícia publicada na Zero Hora on-line (<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a1854029.xml>). Acesso em 8 de maio de 2008.

⁶⁹ Quando citei o exemplo da situação em que eu fui a princípio a “vítima” de um aluno no *orkut*, aquele fato não passou em branco a minha constituição de professora. De repente, dezenas de depoimentos de alunos que anteriormente haviam relatado positivamente minha atuação docente encontravam o seu contraponto. Qual daquelas professoras eu era? Em que eu havia me transformado? Como eu poderia ser descrita de formas tão opostas? Como os afe(c)tos que

autor]). Dito de outra forma, as agregações, “tênuas, efêmeras, de contornos indefinidos” (op.cit.) servem para impulsionar a dinâmica da chamada socialidade, que incorre labirintos desoficializantes, desinstitucionalizantes, mas nem por isso, menos “potentes”.

A potência popular é tomada pelo riso⁷⁰, pelo humor⁷¹ e pela ironia⁷², entendidos como “explosões de vida” (op.cit., p. 99). Se pelas instâncias oficiosas as brechas não se deixam alcançar, torna-se emblemático descobrir/inventar outras instâncias de incorram sobre a (re)apropriação relativa da existência, não com palavras de ordem pela praça pública para ser tornar o próprio alvo da zombaria, mas pelos mesmos mecanismos invisíveis que o poder instituído utiliza como recurso na atualidade, entre eles, nitidamente o ciberespaço e em especial as redes sociais que se proliferam ali.

Cabe aqui citar uma situação exemplar: em uma lista de discussão moderada por um funcionário da embaixada de um determinado país no Brasil, com membros de diversas nacionalidades, mas principalmente brasileiros, passa a ser pauta de discussão um assunto “não-desejado” pelo moderador da lista e naturalmente, pela

perpassavam aquelas palavras poderiam ser tão antagônicos? Lidar com essas perguntas não é apenas uma questão de reflexão teórica, é muito mais do que isso, é um mergulho num processo de auto-conhecimento profundo, é uma questão vital.

⁷⁰ “o riso permite suportar o insuportável, disfarçando-se, zombando dele, brincando” (MINOIS, 2003, p. 633).

⁷¹ “O humor é (...) um processo de defesa que impede a eclosão do desprazer” (MINOIS, 2003, p. 526).

⁷² A ironia “está por toda parte” (MINOIS, 2003, p. 421) e pode atuar como “proteção” (op.cit., p. 436) ou como uma “marca de impotência” (op.cit., p. 70) por perceber que não se pode transformar uma dada situação. Funciona como uma resposta, como uma “crítica zombeteira”, porém sem vislumbrar estratégias de reforma (op. cit., p. 204). Sobre a ironia, deparei-me outro dia com o relato de que fui ironizada por uma ex-aluna através da estratégia da imitação, na aula de outro professor. Diante de sua ação, todos riram. Que marcas provocam em mim essa situação? Que simbologia contém a iniciativa da aluna? Que variabilidade de sentidos se constroem através do riso dos colegas e do professor? Como posso olhar para essa situação com efeito positivo? São com perguntas semelhantes a essas (feitas a mim mesma) que me autorizo a lançar aos professores que no *orkut* são diariamente “etiquetados” de forma negativa.

instituição e país os quais representa. O moderador decide não repassar as mensagens postadas, o que é rapidamente percebido por alguns listeiros.

Um dos listeiros forma uma discussão paralela, endereçada aos e-mails pessoais dos membros da lista, denunciando categoricamente a represália ideológica, trazendo à tona a confirmação dos objetivos instituidores e anti-democráticos que fundamentavam a concepção do moderador e da instituição a qual representa. A formação da “discussão paralela” é um exemplo de que as ferramentas disponibilizadas no ciberespaço podem ser, ao mesmo tempo, instituidoras e (des)instituidoras de poder oficial.

O texto que inaugurou tal debate paralelo, inundado de ironia, possibilitou não só uma instância de zombaria indignante das posições tomadas pela referida instituição, mas foi capaz, pela palavra, de instaurar uma resistência aparentemente silenciosa e incrédula, mas eficaz como exemplo de “centralidade subterrânea”, reação legítima, por meio da linguagem, de difusão dos efeitos de sua produção.

Maffesoli (2006, p. 105, [grifo do autor]) lembra que o popular é dotado tanto de ambigüidade como de monstruosidade e não raras vezes, é considerado “signo de uma impotência de ser *outra coisa*”, ou seja, aquilo que “é necessário corrigir”. Essa idéia de correção se apresenta de diversas formas, mas no universo virtual isso fica claro quando surgem discursos em torno da necessidade de criação de mecanismos de censura na Internet.

Esses discursos, no fundo, revelam uma lógica perversa: as monstruosidades do mundo material, incapazes de serem contidas, ficam minimizadas, dando lugar a uma cruzada moralizante que demonifica o ciberespaço (através das diversas ferramentas de interação por ele disponibilizadas) e o torna, imaginariamente, um

lugar de possível “contenção” dos males da sociedade. A demonificação torna-se matéria constante na mídia, na fala de muitos pais que proibem seus filhos adolescentes de entrar no *orkut*, por exemplo e também em textos de membros da comunidade acadêmica ao problematizarem esse universo:

O Orkut representa, sem dúvida (como aliás, tem sido muito debatido em relação a vários tipos de comunidades virtuais, como as salas de bate-papo), um espaço onde a “identidade civil” do usuário/a pode ser escondida. Uma vez escondida tal “identidade civil”, abre-se um espaço livre para o palavrão, para a ofensa gratuita e pesada (já que ela não carrega em si a contrapartida da possibilidade de punição social e revanche), para as investidas de pedófilos, para os espertalhões, para excentricidades que se querem impunes, enfim, para todos aqueles que não foram convenientemente disciplinados na alma e, em consequência, nas condutas (SILVEIRA, 2006, p. 144).

A proliferação de práticas caracterizadas como “delinquentes” (de-linquo, des-ligar⁷³) na Internet não deixam de sustentar (mas também muitas vezes, substituir) em proporção muito maior, outras tantas práticas mais “monstruosas” presentes no mundo material. Usar a Internet para se *des-ligar* do mundo material, exercitando um poder inexistente naquele, é também um exemplo nítido do que entendo como o mecanismo atual mais impressionante da centralidade subterrânea para exercer sua vitalidade (e, não seria exagero dizer, principalmente através da força da palavra⁷⁴).

Essa tentativa de contenção do espaço virtual é uma ilusão (um projeto), que visa amenizar (ingenuamente) as incontingências que estão-aí-no-mundo, as

⁷³ Copiei essa escansão de algum apontamento feito em congresso, mas infelizmente não tenho o registro da fonte de onde a retirei.

⁷⁴ Voltarei nessa questão mais adiante, mas me pergunto se o que incomoda tanto na Internet é o fato de que, pela palavra escrita (registrada), podemos enxergar os termos que nos disciplinaram a pensarmos como impuros, impróprios e “feios”, como os palavrões, as referências ao escatológico e ao sexual, os xingamentos, enfim, as situações improferíveis ou proferíveis apenas no escopo da ventania da língua falada...

quais não serão, pela simples vontade ou intenção de alguns, resolvidas categoricamente em nenhum dos universos de ação, seja no material seja no virtual. A ordem dos problemas/questões do cotidiano é mais complexa do que queremos/podemos imaginar ou resolver, principalmente na era das redes distribuídas, em que a contenção (captura) de um – ou de uns – não interfere no andamento do sistema⁷⁵.

Exemplifico essa questão, encaminhando-a para o foco específico que impulsionou este trabalho, voltando-o para a temática do ensino e da atuação docente. Através da notícia a seguir, publicada em dezembro de 2007 no jornal Correio do Povo, podemos incorrer a um exemplo em que um DIV tradicional (veículo de mídia impressa de abrangência estadual), com um fim específico (de natureza centralizadora), contrapõe-se a práticas originárias em um DIV digital (de natureza distribuída – não focada, não isolada, não hierarquizada e não restrita a uma única instituição).

Tecnologia gerou o cyberbullying entre alunos

As ferramentas tecnológicas, cada vez mais acessíveis aos jovens, deram origem nos últimos anos a uma nova forma de agressão envolvendo estudantes: o *cyberbullying*, que consiste na propagação de ofensas e difamações pela Internet. Nesse modelo virtual, as comunidades em sites como o Orkut aparecem como principais instrumentos para promover o constrangimento e a exposição das vítimas, entre elas professores e diretores.

Registros de casos de *bullying* pela Internet existem em diversos municípios gaúchos. Numa tentativa de barrar a prática, escolas têm promovido palestras e impedido o acesso ao Orkut nos laboratórios de informáti-

ca e bibliotecas. A ausência de legislação específica dificulta punição dos responsáveis, abordam especialistas.

Atualmente, situações como as do Orkut podem ser enquadradas no artigo 186 do Código Civil, que trata do dano moral. Há dificuldade, no entanto, em provar a autoria. Neste ano, um jogo de *video game* motivou uma série de denúncias junto ao Ministério Público Estadual, que pediu análise da Sociedade de Psicologia do RS. Chamado de '*bully*', o jogo tem como cenário o ambiente escolar e já gerou processos pelo mundo. O site YouTube lançou um canal exclusivo voltado ao combate à agressão e intimidações entre jovens de língua inglesa.

⁷⁵ As diversas organizações terroristas de nossa época são um exemplo bem sucedido desse tipo de sistema.

Os recursos utilizados pelo enunciador-jornalista, autor da matéria (não assinada), apelam para a evocação de discursos legitimados no interior de instituições consolidadas: discurso jurídico e discurso da normalização (através da Psicologia). A argumentação do jornalista incorre sobre os dispositivos de contenção de uma prática dada como disseminada. Não há nenhum recurso enunciativo que remeta à natureza do fenômeno (suas incursões, modulações, motivações), nem é eminente a possibilidade de “dar voz” aos envolvidos em circunstâncias como essas (os alunos, os professores). O sujeito coletivo que tem o direito a se pronunciar na notícia é a escola, textualizada como instituição punitiva, soberana e como única voz representativa desses fatos.

A questão apresentada de forma simplista pela notícia incide sobre um tema mais complexo e mais dinâmico, o qual ultrapassa as instâncias do ciberespaço. Entretanto, é tornada como opção mais viável a demonização do mesmo, no lugar de um debate consistente e democrático a respeito da instituição escolar, suas formas de atuação e seus mecanismos disciplinarizadores.

Esse exemplo é revelador de uma sociedade que tenta a todo momento fugir das questões que atingem a essência da socialidade, as quais não podem ser dizimadas, porque sempre resistem e criam um resíduo potencialmente dinamizador, mas precisam ser compreendidas, integradas, avaliadas não apenas no interior dos discursos legitimados, mas em todas as instâncias que se interconectam para formar o tecido social.

Pensar tais questões apenas como objeto intelectual serve apenas para garantir à intelectualidade sua condição de lugar privilegiado na sociedade, manifestado através da recorrência de discursos que, sem querer/desejar sair da

posição desse lugar privilegiado, tentam explicar o que acontece nos diferentes percursos seguidos no âmbito da centralidade subterrânea.

Essa é sim impregnada de valores hedonistas. Para alguns discorrer sobre essa afirmação reforça a impropriedade e a degradação associadas ao ciberespaço, mas para outros, como Maffesoli (2006), esses valores revelam a junção do arcaísmo e da vitalidade presente na pós-modernidade, a qual tem como símbolo máximo, a imagem de uma eterna criança.

Essa vitalidade de que fala o autor, é uma vitalidade não-ativa, que não visa um objetivo a ser atingido, que dá conta apenas “d[o] prazer da horizontalidade, [d]o sentimento de fraternidade, [d]a nostalgia de uma fusão pré-individual” (op.cit., p. 9). A criança eterna do neotribalismo pós-moderno (habitante, usuária, membro do ciberespaço), reafirma em todas as suas nuances “uma fidelidade ao que é”, em oposição a uma sociedade asséptica, que opera a todo momento na tentativa de “banir todo risco” (op.cit. p. 10).

O risco permeia constantemente cada ação individual na vida contemporânea e além disso, desestabiliza, faz perceber que é na impotência de deter o controle que o curso da vida se desenrola. O risco faz trazer de volta o que está escondido de baixo do tapete. Correr o risco de ser “assunto” em uma rede social com as proporções do *orkut*, torna-se, para muitos, mesmo um problema.

Assim que sociedades imaginariamente/idealmente perfeitas, internamente incrustadas de organizações aparentemente homogêneas, são postas a prova pela dinâmica do processo tribal, o qual “tem contaminado o conjunto das instituições sociais” (op.cit., p. 14). As diferentes instituições, mas as instituições de ensino em particular, quase como um dogma religioso, rejeitam em geral de forma bastante

incisiva qualquer revisão de seus procedimentos ou pior, rejeitam qualquer forma de explicitação clara de externalização de seus problemas⁷⁶. A lógica presente aí é a da “síndrome do final feliz” que já mencionei e voltarei a referir mais adiante.

Professores ou diretores “vítimas” de *cyberbullying* estariam preparados para correr riscos? Estariam dispostos para recorrer o percurso do “outro”? Estariam prontos para ingressar numa lógica menos mentalista e mais “sensitiva” para compreender o que essa agoridade nos quer mostrar insistentemente? Esse parece um exercício quase impossível⁷⁷, mas não me abstenho em afirmar o quanto ele é necessário, principalmente se assumimos a presença de uma configuração “onde o afeto, o sentimento, a emoção sob suas diversas modulações têm papel essencial” (op.cit., p. 14)⁷⁸.

Não me nego de situar o ciberespaço no universo dessa temática dionisíaca, assim como o fiz quando falei de ciência. É nesse “clima” dionisíaco em que situo o *orkut*. Essa rede social, ou como especifica Recuero (2006), esse

⁷⁶ Essa afirmação não é um simples achismo. Há dez anos atuo como professora, em instituições públicas e particulares; municipais, estaduais e federais. Sempre vi, nas reuniões pedagógicas ou nas conversas informais durante os intervalos, todas as questões de ordem mais profunda serem escamoteadas, ignoradas, silenciadas... Lembro também a minha primeira experiência neste sentido, quando ainda era uma aluna da sétima série: cheguei em uma nova escola, em uma nova cidade e contava feliz aos meus colegas como era o meu antigo colégio (o que fazíamos lá, como eram os professores, como nos avaliavam, etc.). Não demorou muito para que a coordenação pedagógica me chamasse para dizer que minha atitude estava fora de propósito, pois meus colegas já haviam feito comparações de ordem pedagógica entre as duas instituições (fato que não era “bom” para o colégio). Para uma menina de 12 anos aquela conversa não fazia sentido, pois eu imaginava que a escola era lugar de inovação, de abertura, de conhecimento. Talvez aquela tenha sido a minha primeira decepção a respeito das instituições...

⁷⁷ Exercício também meu, em meu papel de professora, proferida em muitas vezes, como indesejada.

⁷⁸ Não quero ser hipócrita de dizer que devemos sublimar e esquecer qualquer prática classificada pela sociedade em geral como “ofensiva” e dar, cristianamente, a outra face para bater, principalmente se estamos falando da profissão de professor. A questão é outra. Não vejo outra forma senão tentando mergulhar nos enigmas daquelas práticas que desconhecemos ou não entendemos, para enfim nos fazermos presente, como seres em “relação com” tudo aquilo que nos parece absurdo/criminoso e não apenas com o que nos parece agradável.

software social⁷⁹, é entendido pela autora como “sistemas da Internet cujo fundamento principal é proporcionar a interação social”.

Interagir - ação que se dá em conjunto – é essa a essência da centralidade subterrânea, a essência da vida humana, a essência do coletivo legítimo! Como princípio, talvez seja interação o que falte às instituições acostumadas a escamotear o que não lhes é bem vindo. Nas redes sociais da Internet, não existe o que não é bem vindo, há espaço para tudo e para todos⁸⁰ - obviamente no escopo das fronteiras forjadas no interior de cada tribo⁸¹.

Como sistema funcional, o *orkut* é capaz de abarcar uma ampla diversidade de sujeitos-usuários, os quais são constituídos e se constituem pelos outros pela linguagem, apoiando-se também em diversos recursos de multimodalidade. Nesse sistema, alternam-se ações individuais e coletivas mediadas pelo artefato computacional e um sem-número de potenciais interativos orientados às mais diversas esferas de relações humanas (a família, a amizade, o emprego, a vida sentimental, e também as mais diferentes idiossincrasias, como as preferências alimentares, as posições para dormir, os esportes preferidos, etc.).

São essas idiossincrasias, ou melhor, as possibilidades banais do cotidiano, que fazem, em grande medida, que o *orkut* tenha se tornado um sucesso no número de usuários, os quais, como sujeitos do mundo orgânico, foram disciplinados a ocultar, ou pelo menos conter, grande parte de suas idiossincrasias.

⁷⁹ “Qualquer *software* que facilite a comunicação e colaboração *on-line*, formando comunidades e dando controle aos usuários finais para que munuseiem conteúdo e funcionalidades” (VEEN & VRAKING, 2009, p. 130, [grifos dos autores]).

⁸⁰ Não é à toa que hoje no Brasil também as classes D e E são assíduas frequentadoras dessas redes, especialmente do *orkut*.

⁸¹ Maffesoli (2006, p. 132) define o neotribalismo em oposição ao tribalismo clássico. Para ele, as novas agregações são caracterizadas “pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão”.

A idéia de contenção⁸² se aplica a uma lógica que desdobra essa palavra na expressão “conter a ação”, bastante pertinente quando aparecem de forma recorrente discursos que advogam a favor de mecanismos de censura para o ciberespaço.

Criado em 2004 pelo engenheiro turco da empresa do ramo de informática Google, Orkut Büyükkökten, ex-aluno da Universidade de Stanford, o *orkut*, desde sua criação, vem sofrendo inúmeras atualizações, a começar pela sua auto-definição. Na primeira configuração do site, esse se auto-definia como “uma comunidade on-line que pretende promover um ambiente de confraternização entre seus usuários”.

O conceito de comunidade inicialmente proposto não foi suficiente para conter toda a demanda gerada pelo site, o qual apresenta a ferramenta de criação de “comunidades” com diversos propósitos e temáticas. Hoje o *orkut* conta com uma diversificação estrondosa no número de comunidades, as quais ultrapassam o número de 45 milhões.

A palavra “confraternização” utilizada naquele momento para definir os propósitos do *orkut* aponta para a constituição/criação de um universo proxêmico e de valores hedonistas, sem inculcar sobre eles julgamentos morais próprios de uma determinada concepção de sociedade moderna, a qual se apóia fortemente na idéia de “fortaleza” das instituições.

⁸² Apenas a título elucidativo, o exemplo do Dicionário Aurélio (2004, p. 535) que acompanha a palavra contenção na acepção aqui apresentada como “ato de conter-se” utiliza a seguinte frase: “Marido e mulher, agora sem necessidade de contenção, riem à solta” (Telmo Vergara, Contos da vida breve, p. 234). A necessidade de contenção, quando evocada em nossa sociedade, insere-se fortemente na idéia de barrar as incursões dionisíacas que estão em ebulição na pós-modernidade...

A maioria dos usuários do *orkut*, jovens que se declaram entre 18 e 25 anos⁸³, foi se constituindo como sujeito assumindo nessa constituição a indissociabilidade entre dever e lazer, entre privado e público, entre observador e observado, entre leitor e autor, entre individual e coletivo, entre virtual e “material”. Tais características se tornaram constitutivas dessa geração.

Veen & Vrakking (2009) cunharam o termo *homo zappiens* para explicitar o comportamento desses jovens, principalmente dos nascidos pós-1990 (os que não conheceram o mundo sem Internet): são aqueles que aprendem por meio da brincadeira, do jogo; gostam de desafios; desenvolvem habilidades e estratégias principalmente fora da escola; vêem a escola como apenas parte de sua vida, não como atividade central; usam a tecnologia vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana; sua participação em comunidades virtuais é algo que faz parte de seu cotidiano; não são lineares e são vistos pelas pessoas de outras gerações normalmente como superficiais e com conhecimento raso⁸⁴.

Existe no YouTube um vídeo que mostra características constitutivas dessa geração, denominada no vídeo de “Geração Rafinha”⁸⁵: é interessante dizer que os

⁸³ É vedada a participação de menores de idade no *orkut*; embora, na prática essa exigência não seja respeitada. Há um grande número de adolescentes e crianças diariamente incorporando-se a essa rede social.

⁸⁴ Professores também dão conta de reforçar essa idéia, como exemplifica Érnica (2004, p. 116): “É comum professores, quando chamados a falar sobre a juventude, dizer que os jovens não têm limites, perspectivas, boa auto-estima, sonhos, estrutura familiar, valores, que são indisciplinados, agressivos, desesperançados, desestruturados, descrentes; no limite alguns chegam a dizer que são desumanos. Quando esse olhar para a falta se volta aos saberes de natureza intelectual, os jovens são retratados como quem não pensa, não sabe raciocinar, não alcança o raciocínio abstrato, é burro e inculto”. A lista poderia ser estendida e mostra de alguma maneira um certo cenário caótico para compreender o jogo de imagens que se formam na relação entre esses jovens e os adultos (neste caso, os professores). Não é à toa que o embate geracional tem extrapolado o plano do diálogo e chegado ao confronto físico (partindo de ambos os lados, como se vê todo o dia na televisão).

⁸⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=UI2m5knVrvq> (esse vídeo se localiza no site com o nome Rafinha 2.0). No vídeo, que toma por personagem um adolescente de 16, aparecem diferentes cenas que exemplificam práticas comuns na vida de outros adolescentes de sua mesma faixa etária e

comentários de internautas que assistiram ao vídeo são reveladores da recorrente presença da modalidade deôntica, como por exemplo: “não podemos perder o trem...”, “tenho que fazer um trabalho sobre esse vídeo”, “preciso me adaptar a esse mundo que para mim parece muito difícil” (2 ocorrências), “um dos próximos passos é fazer a escola e o professor entenderem os Rafinhas”. Tais proposições acabam sugerindo que tais falas revelam um descompasso entre uma geração que tem incorporada em sua prática a já mencionada indissociabilidade dos fatores mencionados anteriormente e aqueles que precisam “adaptar-se” a essa lógica graças a uma demanda externa. Essa “necessidade de adaptação” está presente em três dos enunciados, os quais parecem revelar que os enunciadores seriam, talvez, professores.

A auto-definição do *orkut* que substituiu a anterior é composta pelo seguinte enunciado: “é uma comunidade on-line criada para tornar a sua vida social e a de seus amigos mais ativa e estimulante”. Tal definição parece uma contradição sob os olhares daqueles que definem o mundo virtual como limitador da “verdadeira” socialização e mentor do sedentarismo. As palavras “ativa” e “estimulante” se associam a uma cadeia significante completamente oposta aquela que vê no virtual isolamento e passividade. São palavras que remetem ao movimento, ao desafio, enfim, ao prazer.

Evitando discorrer sobre a proposição do enunciado, limito-me a indicá-lo como índice do que mencionei no parágrafo anterior: os processos de interação e de apropriação das linguagens (seja ela verbal ou multimodal) que os usuários

suas relações com tecnologias como banda larga, internet, celular, iPod, câmara digital, as quais estão completamente incorporadas ao seu cotidiano e operam como se a ausência dessas tecnologias fosse inimaginável.

promovem na rede social estão imbricados, indissociados, penetrados de maneira indistinta na vida orgânica dos sujeitos que fazem uso da rede, por isso, ainda que de forma hifenizada, é possível falar de sujeito-usuário.

O surgimento de novos Dispositivos de Interação Virtual (DIV) dentro do ciberespaço, como a rede social *orkut*, por exemplo, potencializam uma prática antiga que talvez esteja presente na instituição escolar desde sua criação, ou seja, a verbalização das experiências de sala de aula, antes restritas a meras “conversas de corredor”. Essas falas cotidianas estão hoje no ciberespaço para milhões de pessoas terem acesso, correspondendo ao que Ugarte (2008, p. 37) vai chamar de “o poder do ‘boca a boca’ eletrônico”.

Retomando o propósito do trabalho, interessa-me compreender os discursos dos usuários do *orkut*, convertidos em usuários-alunos quando rememoram suas experiências nascidas na instituição de ensino (escola, universidade, escolas de línguas...), trazendo/operando em seu discurso, com a figura do professor, em especial, o professor de línguas estrangeiras (inglês/espanhol).

Poderia parecer inapropriado falar em “alunos” e “professores” se o *orkut* não é uma plataforma desenvolvida com fins educacionais, como são algumas plataformas para o ensino a distância, alguns fóruns de discussão e sites para fins educativos, por exemplo. Entretanto, percebe-se que há em redes dessa natureza um rearranjo de certas relações estabelecidas no domínio das interações face-a-face, principalmente porque um dos objetivos estabelecidos inicialmente pelo site do *orkut*, além do de ampliar o diâmetro das relações de amizade, é o de fortalecer contatos originados nas naquelas interações. Porém, o interessante é que se as relações estabelecidas são deliberadas pelo próprio usuário (que poderá aceitar ou

não uma solicitação de “amizade”), é viável interpretar como e de que forma certos contratos sociais originados no mundo material são ou não transpostos para o ciberespaço.

Encontrar no *orkut*, entre as diversas manifestações identitárias complexas possíveis para cada sujeito-usuário, algum indício que remonte ao status de que possa residir nele um “aluno” ou um “professor” (em alguns casos ambos) não é tarefa complicada, pois facilmente o usuário se revelará (por meio de seu perfil auto-construído, pelas fotos adicionadas ao seu álbum ou pelas comunidades as quais adere) ou será revelado por outros (pelos testemunhos e *scrap*s⁸⁶ deixados pelos seus amigos)⁸⁷.

A primeira ferramenta disponibilizada pelo site é a construção do perfil. Esse tem três possibilidades de incursão por parte do sujeito-usuário: social, profissional e pessoal. Nem todos os usuários lançam mão de todas as informações que podem ser disponibilizadas através do perfil; porém, além do que pode ser revelado pelos dados do perfil profissional (muitas vezes inutilizado pelos usuários), torna-se interessante o que o usuário revela no espaço destinado à descrição livre sobre si mesmo.

Aqui, encontramos aquilo que Foucault (2006, p. 162) denominou de “escrita de si”, onde o indivíduo se constrói como sujeito, ao “fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo”. O autor dirá que a abertura ao outro dada pela escrita (no exemplo dele a missiva, mas estendidos por mim aqui aos DIV’s digitais) proporciona “uma espécie de presença imediata e quase física”,

⁸⁶ recados

⁸⁷ Atualmente existem dezenas de outras ferramentas disponibilizadas aos usuários do *orkut*, porém posso afirmar que as aqui descritas são as mais significativas em termos de usabilidade e disseminação.

portanto, ao escrever, o sujeito aprende a “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (p. 156).

É relevante apontar que o sujeito se põe ou não como professor ou como aluno explicitamente naquilo que seria o “cartão de entrada” nas páginas pessoais dos usuários. Em termos bakhtinianos, denota-se na constituição de si, inevitavelmente, a presença de outras vozes.

Uma outra ferramenta interessante no auxílio da coleta de materiais de análise para a minha pesquisa é a possibilidade de cada sujeito-usuário aderir a comunidades de interesses comuns. Existem comunidades de alunos e ex-alunos de professores, comunidades de escolas de educação regrada, universidades (e seus respectivos cursos) e também escolas de idiomas, etc. Alunos e professores, mesmo sem manifestarem em seus “cartões de entrada” tais status, ao se somarem a essas comunidades também estão marcando-se identitariamente e revelando concepções sobre as práticas educacionais as quais estão inseridos e que vozes oriundas dessas práticas os constitui.

Ferramenta bastante usual e que viabiliza de maneira mais concreta a interação entre os usuários é o envio de *scraps* (recados). Os *scraps* são comentários que qualquer usuário poderá receber em sua página, tanto pelos “amigos” já adicionados como por qualquer membro do *orkut*⁸⁸. Nas primeiras

⁸⁸ Hoje, cada usuário pode configurar em sua conta se quer receber *scraps* de pessoas não adicionadas como seus amigos ou restringir-se a *scraps* apenas enviados por esses. Depois desses 5 anos de *orkut*, os usuários foram, em geral, restringindo sua visibilidade no sistema através de estratégias como essa (em que só “amigos” interagem e “vêem” os amigos), mas também apagando os *scraps* recebidos assim que lidos. Nos primeiros anos de *orkut*, a moda era deixar a vista todos os *scraps* recebidos – e quanto mais melhor – garantindo assim uma sensação de popularidade crescente para cada usuário. Com o tempo, parece que a exposição escancarada tornou-se perigosa (não foram poucas as notícias televisivas e em jornais alertando para o “perigo” dos criminosos que poderiam valer-se das informações e interações dos usuários para cometer seus crimes de roubos, seqüestro, etc...). Assim, foi-se terminando pouco a pouco com uma certa ingenuidade inicial que

versões do sistema, para responder aos comentários, o usuário deveria entrar na página pessoal do usuário que lhe enviou, pondo em prática uma competência hipertextual necessária para desenvolver a interação com os demais; porém, com as atualizações disponibilizadas no sistema, abaixo de um recado recebido, aparece um *link* em azul com a palavra “responder”, onde, de dentro da própria página pessoal é possível enviar a resposta ao outro usuário, sendo automaticamente essa resposta anexada à página daquele.

Uma outra ferramenta interessante para a análise dos perfis de professores é o envio de “testemunhos”; que, após serem aceitos pelo usuário-professor, estarão disponíveis em sua página principal, podendo ser lidos por quaisquer membros do *orkut*, se aquele usuário assim o quiser. Só é possível o envio de testemunho para um usuário que já tenha sido adicionado a rede de amigos pessoais desse usuário. O testemunho poderá ou não ser aceito, o que denota um certo “gerenciamento” às atividades desenvolvidas por outros usuários.

Essas ferramentas engendram novos gêneros de discurso, entendidos por Bakhtin (2003, p. 262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esses gêneros digitais, para Marcuschi, “criam novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais”, proporcionando um novo “enquadre participativo” (2004, p. 17). Nesse novo quadro, várias instâncias interativas parecem recobrar padrões de outros gêneros (como aqueles próprios das instituições de ensino, por exemplo) e de alguma maneira, redefini-los.

fazia com que cada detalhe do cotidiano individual dos usuários fosse explicitado, principalmente pelo medo do “fantasma” da criminalidade ou pelo medo das pequenas maldades daqueles que nos cercam..

Em contato com dezenas de comunidades destinadas a professores e a outras dezenas de depoimentos de usuários-alunos enviados a usuários-professores de línguas (restringindo-me aos de inglês e espanhol), entendo que de maneira geral é possível encontrar de forma recorrente a presença de signos que se associam àquilo que podemos chamar de “traço de popularidade”, ou seja, marcados pela “desoficialização”. É nesse sentido que os olhares dos alunos no *orkut* em direção aos professores de línguas me parecem um exemplo para a compreensão da noção de “centralidade subterrânea”, tão explicitada por Maffesoli em diversas obras.

Maffesoli, ao tratar da “centralidade subterrânea” que se relaciona a uma “socialidade” assentada no cotidiano, na ligação entre os sujeitos, na afe(c)tividade por eles compartilhada, abre espaço para uma “visão desde dentro” (1987, p. 16), a qual promove uma atitude compreensiva do pesquisador, nas palavras dele, um “observador social”. Considero que, como lingüista aplicada que sou, não poderia deixar de ser esse observador.

A validade de trazer a “centralidade subterrânea” como fio condutor de uma análise que se propõe a conceber o olhar do aluno materializado discursivamente no *orkut* para compor “papéis” e “imagens” aos professores de língua é pertinente na medida em que é possível depreender uma vivência corrente nessas formulações, dadas por meio de relações orgânicas efetivas, espontâneas, não-configuradas para tornarem-se objetos de pesquisa e sim, estando-já-aí em um cotidiano vivido em comum (mesmo que esse “comum” seja apenas um *constructo* de uma impessoalidade proxêmica).

O cotidiano vivido em comum nos estabelecimentos de ensino, embora (re)territorializado pela esfera virtual, é passível de ser re-descoberto e re-singularizado para contrapor-se a impessoalidade das instituições “visíveis” do Estado (MAFFESOLI, 2004a, p. 74) para marcar de forma divertida, festiva, contemplativa ou até mesmo irônica os “resíduos” que o institucional (tanto o normativo dos estabelecimentos de ensino como o normativo das pesquisas) insiste em ignorar.

Esse saber do senso-comum permeia toda a obra de Maffesoli e nos indica sob que formas esse popular acaba por manifestar-se: através do religare sincrético promovido na esfera virtual, entendido pelo poder do “vínculo”, da “experiência comum”, do “afe(c)tual” que tem invadido tanto o espaço profissional vivido pelo professor na instituição educativa como em outros espaços, como por exemplo o virtual, onde a fusão de vivências pessoais e profissionais acaba sendo fortalecida.

A esfera virtual e, em particular, as relações que se estabelecem em sites de relacionamento como o *orkut*, aparecem como cenário específico de co-participação entre sujeitos em diálogo com outros cenários, sejam eles materiais (como uma sala de aula, por exemplo), sejam eles também virtuais (como os programas que permitem comunicação sincrônica, por exemplo, o MSN Messenger). Parece produtivo, portanto, acreditar que as experiências do mundo material sejam dialogicamente recriadas através da esfera virtual e com isso, a existência concreta dessas experiências se reconstruam discursivamente, ativando, pela linguagem, novas ordens de ação no mundo.

O interessante é que certas hierarquias socialmente surgidas no mundo material podem e são rompidas/subvertidas/revistas na esfera virtual. Aqui, remeto-me ao exemplo concreto do que se entende como “aluno” e do que se entende como “professor”.

É bem verdade que embora hoje não se vislumbre nenhuma rigidez no que configuram esses dois papéis/essas duas imagens/figuras, é aceitável que tenhamos socialmente ativados alguns direcionamentos a respeito de que ações estariam imbricadas na construção dos mesmos. Esses direcionamentos são dotados de oficialidade e tendem a consagrar uma certa estabilidade de regras e padrões de comportamento sobre a profissão docente. É sobre ela, a profissão de professor (minha profissão) que discorrei no próximo capítulo.

DO PROFESSOR

“E é essa a vida do professor: ainda que resista, os alunos, sempre outros, sempre diferentes, juventude em mudança, forçam-no, provocam nele o desejo de ser outro, de atualizar-se, de modificar-se” (CORACINI, 2008, p. 11).

“Embora os educadores muitas vezes se considerem abertos a novas idéias, a mudança das filosofias de ensino é controversa” (SCHEIDERMAN, 2006, p. 150).

“Chegamos numa época em que, em alguns casos extremos, o professor que não dá uma aula MTV não consegue ou tem grandes dificuldades de dar aula...” (Rerisson Carvalho de Araújo, em lista de discussão virtual CVL, janeiro de 2009).

“(...) e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. – essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra”. (BAKHTIN, 2003, p. 3-4).

“(...) as formas de resistência manifestadas por alunos são várias, desde a recusa em participar da aula e confronto com a professora, às interferências que buscam apenas a quebra de estruturas de participação assimétricas e, dentro dessas últimas, são várias as maneiras que os alunos encontram para mitigar a assimetria da interação” (MATTOS, 2003, p. 38).

“A escola não se permite considerar o lúdico, o extramuros, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos, enfim, o cotidiano, como espaços pedagógicos” (XAVIER & RODRIGUES, 2002, p. 35).

*“A identidade do professor-detentor-do-saber que fala a um aluno-desprovido-de-conhecimento é a visão da escola tradicional, na qual inexistente espaço para **sentir**; apenas para **saber** – um saber também desinculado de qualquer **emoção**” (RENDA & TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007, p. 308, [grifos das autoras]).*

“Quem se atreve a dizer que a professora é triste no modo como se relaciona com o seu ofício de educar? (...) Ora, ora, todos os que trabalham com educação podem dizer e, inclusive, testemunhar que ela é triste, isto é, que quando ela educa, predominam paixões tristes, forças reativas, ressentimentos e, até mesmo, infelicidades. Todos podem dizer que essa tristeza é do tipo grave, pesada, uma carga (...)” (CORAZZA, 2005, p. 101).

“As crianças sabem que têm de ir à escola e fazer testes, mas a escola parece mais um lugar de encontro de amigos, um espaço social, do que um lugar para aprender” (VEEN & VRAKING, 2009, p. 32).

Nos capítulos anteriores falei em muitas passagens sobre pós-modernidade. Resumo agora algumas de suas características importantes para a argumentação que pretendo seguir: o apagamento da distinção entre o público e o privado, entre o sério e lúdico, entre a emoção e a razão. Tais características se firmam no curso das experiências cotidianas (materiais ou virtuais) e se afirmam na voz de alguns pensadores pós-modernos, como os que escolhi para sustentar minhas reflexões; em especial, o sociólogo Michel Maffesoli. A escola, como instituição criada pela lógica moderna não passa impune por esse turbilhão de mudanças em curso.

Assim, na linha do que tenho exposto até agora, assumo que o marco “agenda” prescrita pela instituição escolar é, cada vez mais, contrastado com outras “agendas”, podendo ou não assumi-las/assimilá-las como também legítimas para o universo institucional.

Quando falo em “agenda” institucional educativa estou me referindo a um conjunto de rotinas que são mais ou menos padronizadas nas diversas salas de aula (e seu entorno), nas diversas instituições de ensino, nos diversos contextos sócio-econômicos, em pontos geográficos variados. Essa agenda se constrói, conforme relata Xavier (2002), numa concepção de escola que apresenta uma estrutura organizacional rígida em termos de organização do tempo/espço e também em termos de regras institucionais, além de reproduzir “histórias eurocêntricas e patriarcais” e legitimar as “experiências culturais dos estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga, as vozes, as experiências e as memórias culturais das ‘minorias’” (p. 16).

O filme “Pro dia nascer feliz”, por exemplo, documentário que mostra a realidade escolar em diferentes instituições escolares do país, revela um pouco a

sedimentação atual dessas rotinas, independente do contexto específico em que elas ocorrem. Essas rotinas, obviamente estão e (são) submetidas a transformações ao longo do tempo (tanto que um estudante da década de 50 certamente não reconheceria em algumas rotinas apresentadas no filme mencionado, um ambiente escolar, por exemplo). Entretanto, não estamos livres de seguir os rastros de uma determinada “memória coletiva” que opera no sentido de criar concepções em torno das diferentes práticas que se dão no interior das instituições.

Tradicionalmente, o ambiente escolar é tratado como lugar de “profissionalização” da atividade do professor, o qual supõe a capacidade de “ensinar” e, em contrapartida, exige que se processe a “aprendizagem” de um conjunto de alunos, co-participantes no ambiente onde se desenvolve essa atividade profissional. Esse seria, digamos assim, o curso quase “natural” das rotinas educativas. É acreditando nisso que as práticas de formação de professores estipulam seus rituais, criam seus modelos, fixam os seus marcos (teóricos e metodológicos).

O professor, como “profissional”, no exercício dessa prática, é estimulado – talvez não explicitamente – ao longo de sua formação, à “desconectar” sua profissionalização de sua vida pessoal, não estabelecendo conexões entre o que pertence ao escopo de sua atividade docente e o que pertence às práticas sociais próprias da vida privada, porque vê ali uma relação de trabalho, conforme podemos entender da explicação de Maturana (1998, p. 69): “as relações de trabalho (...) não são relações sociais, porque elas se fundam no compromisso de cumprir uma tarefa e, nelas, o cumprimento da tarefa é a única coisa que importa”.

A cena que vislumbro para tal situação (mesmo que sujeita a pequenas variações) é a seguinte: um professor que sai de sua casa, cumpre a temporalização de sua aula, retorna a sua residência e repete centenas de vezes a mesma rotina.

Esse professor que chamo de “descorporificado⁸⁹” (pois mesmo que ele seja dotado de um corpo, se comporta de maneira mecanizada⁹⁰) parece, pelo que já observei empiricamente ao longo de minha experiência na educação básica e no ensino superior, estar longe de ser uma exceção. Sem querer tender-me à crítica, não há como negar que esse processo de “descorporificação” está cada vez mais sendo posto em contraste com outras formas de conceber a “prática docente”. Essas outras formas, longe de qualquer teorização, dão ênfase ao fazer cotidiano, ao afe(c)to, à paixão, a relações menos assimétricas, à festividade, etc. Aquilo que em diferentes obras Michel Maffesoli chama de “exigência reafirmada da proximidade” (2004a, p. 23).

Essa “agenda” alternativa pode ser/é incorporada à rotina institucional em alguns contextos, não sem a possibilidade de “chocar-se” com a agenda tradicional⁹¹. Em minha trajetória profissional encontrei um exemplo típico desse

⁸⁹ Silva (1995, p. 204) fala de descorporificação e de desencarnamento dos corpos professorais, afirmando que “a contenção dos corpos docentes é parte central da experiência educacional e, portanto, do currículo”. Para o autor, a própria Teoria do Currículo é responsável por isso, quando se preocupa excessivamente com “conhecimentos, matérias, saberes, conteúdos, desenvolvimento cognitivo” (op.cit.). O resultado disso (entre outros fatores), é o reforço da “separação entre corpo e mente” (op.cit.), tão típico do comportamento docente descorporificado.

⁹⁰ Encontrei em Bakhtin a minha interpretação do que entendo como uma relação mecânica: “chama-se *meicânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna de sentido” (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII, [grifo do autor]).

⁹¹ Não quero inculcar valores negativos à palavra “tradicional”. O que quero dizer é que, queiramos ou não, somos interpelados a contrastar algo parecido ao que desde “sempre” aprendemos a ver como professor, com outras modulações de atuação, às vezes confusas e indefinidas, mas aí presentes para serem no mínimo discutidas nas esferas próprias, como os cursos de licenciatura e a própria escola, tão acostumada a escamotear o que de fato lhe afe(c)ta. Se temos dificuldade de lidar com certas questões nevrálgicas para ensino, maior estrago se faz quando nem se quer problematizar o que está lá para qualquer um ver. Não se trata de buscar soluções milagrosas

professor alternativo⁹² em uma obra de ficção, escrita por Ziraldo em 1995, chamado “Uma professora muito maluquinha”. As práticas dessa professora ao longo da história sintetizam um fazer docente, o qual já denominei de “reinstucionalizado”, porque traz, para o interior da instituição escolar, rotinas/comportamentos que podem ser/são auxiliares ou até mesmo centrais para o processo de aprendizagem – dinâmico desde sempre – mas hoje mais desafiante, por ser a todo momento exposto a centenas de inovações tecnológicas que bombardeiam o cotidiano (inovações essas que a Geração Rafinha ou *Homo Zappiens* de que falei antes conhece bem), independente do que a escola, como lugar de excelência de aprendizagem, pode oferecer.

A professora maluquinha não conheceu a Geração Rafinha, mas compreendeu em seu contexto, o que era preciso fazer em seu ambiente de atuação: a sala de aula. Ela descobriu isso através do *amor*⁹³. Maturana (1998, p. 25) define o amor como “a aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Os desdobramentos do que podemos entender – e absorver - dessa definição pode nos ajudar a pensar que há um descompasso abismal entre as intenções (ou motivações inconscientes) variadas dos atores envolvidos na cena pedagógica. A

inexistentes, mas sim de, pela linguagem, participar do jogo de atribuições de sentidos que se chocam e que, ao chocar-se, também provocam-se. Essa provocação é constitutiva no ensino, pois só somos capazes de nos mobilizar por aquilo que nos provoca.

⁹² Corazza (2005) chama de “professora ativa” aquilo que aqui denomino de “alternativo” e “reinstucionalizado”. A autora faz a oposição de “ativa” à “reativa/ressentida”, afirmando que as últimas estão cada vez mais se proliferando e são cada vez mais jovens, além de se apresentarem como “superiores”, considerando as ativas “inconvenientes, estranhas, exóticas, folclóricas, ‘fora da casinha’...” e além disso, fazendo-as se sentirem “depreciadas, desqualificadas, estigmatizadas, excluídas, escanteadas, isoladas... na sala dos professores, nas reuniões, nos conselhos de classe, nos chás, nas festas, passeios, excursões.” (p. 40).

⁹³ Aqui cabe a reflexão de Corazza (2005, p. 37): “Será que essas professoras do ressentimento sabem e querem amar? Ou só querem ser amadas? Sabem e querem ser educadas? Ou só querem saber educar? Sabem e querem acariciar? Ou só querem receber carícias?”.

aceitação do outro – por todos os lados que se corre no labirinto educativo – fica cada vez mais difícil.

Diante disso, minha antiga visão “redentora” a respeito das “maravilhas” em torno da incorporação dos recursos tecnológicos no ensino – os quais antes, pensava eu, poderiam resolver todos os problemas da sala de aula, hoje dão lugar a uma outra noção: o fator humano como primordial na relação de ensino-aprendizagem, sendo os recursos tecnológicos apenas uma alavanca (entre outras) no fortalecimento do que se pode entender a respeito da interação entre professores e alunos.

Não basta a tecnologia pela tecnologia, pois essa, à parte de qualquer interferência institucional, está disponível em maior ou menor proporção a uma parcela significativa dos estudantes em suas casas, nas *lan-houses*, em qualquer lugar⁹⁴. O “diferencial” não é a máquina, mas a paixão⁹⁵/ o afe(c)to em torno do que se pode fazer/dizer/aprender na interlocução com outros sujeitos, pela mediação tecnológica ou não.

Quero poder associar a idéia de “reinstucionalização” de práticas concernentes à atividade do professor à interação proporcionada pela internet entre professores e alunos (ou entre alunos e alunos) e mostrar, por outro lado, que um certo imaginário coletivo em torno dessa atividade vem aos poucos se transformando, em um ritmo dissonante daquele que se poderia imaginar, à parte das idéias nascidas no âmbito da oficialidade (dos decretos institucionais, das leis, dos manuais de Didática, das pesquisas dominantes, etc.).

⁹⁴ Assim, de acordo com Veen & Vrakking (2009, p. 44), a divisão digital “não é mais uma questão de classes socioeconômicas, mas uma questão de gerações”.

⁹⁵ Corroborando com meus argumentos, Veen & Vrakking (2009, p. 112) dirão que é a paixão “a chave para a aprendizagem”.

Ao falar de processos institucionalizantes e reinstitucionalizantes, refiro-me ao fato de que sabemos que tanto a cultura oficial (originada nos grandes sistemas de criatividade ideológica, como a ciência e as instituições, entre elas a educacional), quanto a cultura não oficial (alheia ao poder institucional, mesmo quando implicada por ele) se interpenetram (de forma mais ou menos intensa de acordo com o contexto histórico).

A tecnologia digital tem ajudado a distribuir espaços de formação de imaginários, pois a princípio, o poder de disseminação da palavra estava limitado a poucos (no escopo das instituições e com hierarquias bem definidas). Hoje, proliferam *blogs* e *sites* em que qualquer pessoa com razoável manejo de algumas ferramentas é capaz de criar/referendar/construir “imaginários” (alimentando e retroalimentando práticas reinstitucionalizantes).

O imaginário⁹⁶ que me mobiliza a investigar neste momento, gira em torno do que é possível entender como “professor”. No ciberespaço abundam imaginários em torno dessa figura. Só para exemplificar, restringindo-me apenas às imagens, surgiram no Google⁹⁷ 13.300.000 possibilidades diferentes de registro para o substantivo masculino “professor” e 1.080.000 para o substantivo feminino “professora”. Entre elas, a maioria são fotos de professores “reais”, entretanto aparecem também “figuras”, as quais se destacam por mostrar uma imagem

⁹⁶ A noção de imaginário foi definida por mim em Irala (2007, p. 114) da seguinte forma: “resultado de um conjunto de forças sociais que atuam na construção das práticas (também sociais), gerando nos indivíduos a aderência a determinadas posições, julgamentos, teorias, pensamentos, enfim; ações fundamentais para a sua constituição identitária”. Complemento hoje essa noção com a síntese de Maffesoli sobre o termo (2004b, p. 26): “O imaginário é a partilha, com outros, de um pedacinho do mundo”.

⁹⁷ Pesquisa em 12/09/2007, no site google.com

predominantemente associada a uma pessoa de meia idade ou idosa, pouco sorridente⁹⁸ e usando óculos.

Essa figura quase caricatural que encontramos em abundância no Google, nos programas humorísticos televisivos e na memória coletiva dos adultos de hoje, das mais diferentes idades, não se confunde em nenhum momento com a(s) figura(s) que muitos alunos – talvez a maioria – desejam hoje encontrar em suas salas de aula.

Os alunos – em especial na Educação Básica – em sua descoberta das coisas e do mundo – desde muito pequenos (e sem influência direta de nenhuma teoria ou discurso pedagógico constituído) vão se construindo como alunos e criando, na inter-relação, suas imagens de professores. Sendo assim, o que teria sido capaz de provocar o aparecimento de novas figuras (traçadas pelos alunos), diferentes daquela dominante nas imagens do Google?

Costa (2006) afirma que desde a década de 60, em muitas sociedades ocidentais, foram-se criando condições para que isso acontecesse, tais como: a universalização da escola, a feminização dos quadros docentes, as profundas mudanças culturais e os direcionamentos dados às políticas econômicas e sociais das sociedades neoliberais pós-modernas sujeitas menos à ordem do Estado e mais às práticas culturais nascidas no campo midiático, produtor de textos como novelas, filmes, revistas, jornais, etc., os quais seriam capazes de produzir endereçamentos variados, fazendo circular na sociedade expectativas em torno do que seria ou não desejável, por exemplo, na profissão docente.

⁹⁸ O fato de ser “pouco sorridente” ajuda a visualizar que o riso e a alegria não são elementos marcadamente presentes no entendimento cotidiano da imagem docente.

A análise feita por Costa (op.cit.) a respeito da situação professoral atual, embora argumentativamente consistente, me provoca a retomar às noções de socialidade e centralidade subterrânea de Maffesoli, abordadas nos capítulos anteriores. A própria autora reconhece que os discursos sobre as identidades “não emanam de uma só fonte ou sempre da mesma fonte” (op.cit., p. 14), então, tanto a ordem do Estado quanto a ordem da mídia ganham variações e contrapontos substanciais na ordem do cotidiano. Esse, não deixando de impregnar-se por aquelas ordens, refazem a vida a seu modo em seus contextos reinstitucionalizadores.

Dessa forma, diferentemente de Costa, quero minimizar o poder dos endereçamentos verticalmente produzidos e investir na interpretação de endereçamentos horizontalmente evocados. É nesse lugar que entendo que estão os discursos dos alunos, sejam esses crianças, jovens ou adultos; sejam esses discursos semelhantes ou díspares dos produzidos nas ordens do Estado ou da mídia (oficializantes); sejam eles produzidos no corredor das instituições, nas mesas de bar ou em redes sociais da Internet, como é o *orkut*. Esse cotidiano vivido em comum é tão marcante e constituinte quanto qualquer espaço tradicionalmente privilegiado de gestação das identidades.

Retomo aqui duas noções referidas por mim no início da tese: as noções de *professor super-homem* e *professora mulher-maravilha*. Ambos são evocados por outras designações pelos discursos oficiais (como as que usam os termos habilidades e competências, por exemplo), inculcadas de elementos transformadores marcantes, diria até milagrosos na ação docente, mas também presentes com outros matizes no imaginário do cotidiano, pois nesse a expectativa mais presente é a de um

professor afe(c)tivo, divertido, compreensivo, paciente e capaz de tudo por seus alunos – inclusive sacrificando sua vida pessoal, como se vê referido em diversas produções cinematográficas onde professores são os “heróis”. Nesse cotidiano, o que se quer é distância de uma professora com as seguintes características apontadas por Corazza (2005, p. 103): “triste, paquidérmica, cinzenta, feia, emburrada, burocrática, mecânica, de-mal-com-o-mundo, formalista, severa, rígida, forçada, tensa...”.

Na linha do que afirma Costa (op.cit.) podemos ver uma aproximação quase sobreposta entre os discursos midiáticos e os cotidianos aqui apresentados, mas ao mesmo tempo bastante distante dos oficiais da ordem do Estado.

Em um ensaio de Costa & Silveira (2006) a respeito da revista Nova Escola (revista essa amplamente disseminada entre as instituições da Educação Básica), ambas percorreram “regularidades enunciativas” (p. 24) no exame dos discursos presentes na revista sobre os professores em geral. A questão da afetividade na docência é discutida – pois está presente como discurso marcante na revista, sendo problematizada pelas autoras a partir da cadeia semântica que relaciona docência – condição feminina e afetividade.

Não entrando nas questões de gênero levantadas pelas autoras, é possível depreender na análise feita por elas que a revista associa as práticas docentes de sucesso à ação de uma “professora modelar” (p. 41), mesmo em matérias “pontilhadas por estruturas concessivas” (p. 42), essas são superadas com determinação e obstinação, através da conexão garantida – discursivamente necessária - entre afetividade e docência. A crítica das autoras se desenrola em torno do fato de que ao ressaltar “experiências declaradamente individuais” se troca

o debate pela “transferência” do que deu certo”, como se todos os professores que lêem a revista fossem “tocados” a se transformarem no que não são para se tornarem “iguais” aos modelos apresentados.

É evidente que o apelo para ser um professor *super-homem* ou uma *professora mulher-maravilha* está cercado o professor por todos os lados (em seus diferentes matizes), mas o que em última instância poderá fazer a diferença na aproximação ou assunção desse papel é a relação que se estabelece organicamente na sala de aula, é o reconhecimento do outro como *legítimo outro*, para retomar as palavras de Maturana. É o que acontece lá na sala de aula, com força vital, o que marca como ingrediente mais poderoso a atuação docente corporificada, cotidiana, praticada dia após dia no âmbito das instituições variadas, abrindo-se a um certo compreender “com” e “como” isso se dá, independente dos conceitos e preconceitos que criamos com nossas teorizações ou observações externas⁹⁹.

A *síndrome do final feliz* talvez esteja inerente no desejo que qualquer professor de carne e osso (em oposição ao “descorporificado” que descrevi anteriormente), mas os mecanismos utilizados por cada docente em busca desse “final” serão sempre únicos, sempre individuais, sempre inesperados (por mais planejados que sejam), portanto exclusivos e não replicáveis – nesse sentido, suas ações são também reinstitucionalizadoras. Se os professores se deixam ouvir pelos discursos que os interpelam, toda interpelação não se processa sem o mínimo tensionamento, sem o

⁹⁹ Um debate virtual onde participam professores universitários, alunos de pós-graduação e professores, em um lista de discussão de abrangência nacional, ajudaram-me a afirmar o quanto certas observações externas não se empenham em ver as questões do ensino sem descer de um pedestal imaginário que só faz afastar o cotidiano da sala de aula das interpretações que dela são feitas, como por exemplo, relegando à escola pública como “carente de disciplina” e cheia de “valores invertidos”, evocando a “escola européia” como exemplo e ainda negando e ridicularizando a importância do afe(c)to e das emoções nas relações escolares. Em síntese, o outro, nesses exemplos, não é, em nenhum momento visto como “legítimo outro”.

mínimo confronto. É pela confrontação desses diferentes discursos que a vida vai se desenhando, às vezes com simplicidade, outras com complexidade, mas à revelia do que a elite intelectual pretende imputar a ela.

Por acreditar nisso, não quero desprezar, minimizar ou fazer vistas grossas a quaisquer opiniões que se formem sobre os papéis/as imagens docentes. A “situação crítica” do professorado da qual fala Costa (2006) não pode ser assunto apenas de quem se legitima a falar dela. São relações profissionais que se criam na dinâmica da rotina do professor, mas são antes de tudo relações humanas. Acredito no que diz Maturana (1998, p. 22), “não há ação humana sem uma emoção”. Dizer que essas – as relações humanas e as relações profissionais – não podem se confundir, talvez tenha sido um grande erro que o “discurso oficial da educação” em algum momento se empenhou (ou se empenhe ainda) em disseminar.

Bakhtin, no livro “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento” (1999), embora voltado para um *corpus* literário como a obra de François Rabelais, ajuda-nos a compreender que existe uma diferença de princípio entre as posições oriundas da “oficialidade” (no nosso caso do contexto professor-aluno, as idealizações advindas das pesquisas, das teorias de aprendizagem e das metodologias, as prescrições escolares, etc.) e as relações humanas de ordem não-oficial, ou seja, aquelas que embora ocorram no interior de um meio oficial (como o escolar) incorporam elementos dessa oficialidade para reinventá-los.

É assim que a noção de “carnavalização” proposta pelo autor pode ser útil para promover a compreensão dos papéis de/imagens de professor materializados/as em enunciados de alunos no *orkut*. Essa noção está fundamentada na abolição provisória das relações hierárquicas, na ridicularização

cômica e festiva e no uso de formas verbais familiares e populares (compostas de grosserias, expressões e palavras injuriosas).

A cosmovisão carnavalesca, sob a ótica bakhtiniana, pode se reatualizar em contextos virtuais como o *orkut*, pois o contato livre de caráter verbal que podemos encontrar nos diversos enunciados produzidos nas diferentes ferramentas desse site dão indícios de que fenômenos próprios da carnavalização podem ser constantes nesse contexto.

O que retomo de Bakhtin com sua noção de carnavalização, atualizando-a para o contexto virtual, diz muito mais respeito à forma como o autor enxerga o que está na ordem do “não-oficial” do que propriamente a análise feita por ele da obra de Rabelais.

O não-oficial (popular) opera dentro de uma cultura que enfrenta uma diferença de princípio notável oposta aquela oficializada, assentada no rigor das instituições. Assim, as manifestações de expressões populares dotadas de uma organização cômica (na qual a ridicularização é inerente) fazem parte de um cenário parodial, penetrado pelo riso (muitas vezes desesperado) e pela festa (como marca de um excesso de espontaneidade). Camargos (2004, [on-line]) acrescenta que o carnaval, nessa concepção, “se mostra de forma alternativa e alegre e relativiza as verdades e o poder”.

O riso, na concepção de Mattos (2003) apresenta-se como “forma de resistência” (p. 38) das culturas populares, marcando-as como aquelas não legitimadas. São essas formas que Maffesoli tratou de referenciar quando criou o termo centralidade subterrânea, bastante tangencial à noção de carnavalização de Bakhtin, com a diferença de que o primeiro compreende uma temporalidade mais

extensa, cotidiana e o segundo, encapsula a força popular a uma temporalidade restrita, o carnaval.

O *orkut* significa hoje, para uma parcela grande dos usuários brasileiros, um verdadeiro “carnaval virtual diário”, promovendo o que afirmou Minois (2003, p. 633): “a festa se generaliza e tende a tornar-se a trama da existência”. Como no carnaval “tudo pode”, muitas das regras habituais da vida cotidiana em sociedade são quebradas e isso se dá no ciberespaço pela linguagem. Os eventos de sala de aula, como “acontecimentos memorizados”¹⁰⁰ aparecerão no *orkut* pela escrita dos alunos, inseridos em um contexto festivo (alegre, emotivo, “feliz”) ou pelo seu par oposto, reinventado por um realismo grotesco. É a concepção grotesca do corpo do professor uma das mais utilizadas como recurso lingüístico e simbólico quando a tendência é a degradação de sua imagem.

No realismo grotesco (e em especial na literatura de Rabelais analisada por Bakhtin) aparece como princípio da vida a questão “corporal”, tendo como traço marcante o *rebaixamento*, entendido como “transferência ao plano material e corporal (...) de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (BAKHTIN, 1999, p. 17). Se a analogia me é permitida, entendo que o professor “rebaixado” pelo aluno (pela jococidade, pela afirmação de imagens exageradas, pelas degradações constantes) é aquele que o aluno não o reconhece como “sujeito-suposto-saber” de que fala Coracini¹⁰¹ (2007).

¹⁰⁰ Termo retirado de Camargos (2004).

¹⁰¹ A expressão, a autora toma emprestada de Lacan, conforme explica Satta (2006, p. 66): ele usou o termo para “designar, grosso modo, o lugar em que o analisando coloca o analista, ou seja, o analisando atribui ao analista o poder de saber tudo sobre ele ou de possuir a chave para a felicidade dele (analisando). Esse poder é atribuído ao analista pelo analisando na fantasia e ele nem sempre está consciente disso desde o início de uma análise. É esse poder de possuir ‘a chave das respostas’ que o aluno acredita que o professor possua e, por isso, lhe atribui o lugar de sujeito suposto saber”.

Para a autora, o “sujeito-suposto-saber” é “aquele em que o outro deposita confiança, porque crê que sabe mais do que ele e sabe mais sobre ele -, aquele que é capaz de despertar no aluno o desejo de ser seu objeto de amor” (p. 24). Um professor descorporificado (e ressentido como diz Corazza) não compreende o sentido dessa relação. Vale dizer que mesmo quando somos tocados por essa compreensão, não será tranqüila nem evidente a imersão no jogo, pois:

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver é preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais □, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Desse ensinamento bakhtiniano, podemos depreender uma lição: mesmo tomado pelo desejo de ser o professor *super-homem* ou “sujeito-suposto-saber”, dando a modulação que quisermos para os termos, nossa incapacidade constitutiva de compreensão do acontecimento como um todo (no caso, da sala de aula, em suas inter-relações humanas), de nós mesmos como seres completos e de nossa existência como onipotência, estaremos sujeitos, inevitavelmente, a sermos submetidos ao “contexto axiológico” do outro. O valor que atribuímos a esse contexto pode ser determinante na relação entre aluno e professor, assim, “ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos” (op.cit., p. 14).

Esse retorno poderá trazer à baila as fraquezas ou as belezas de um contexto interativo complexo como a sala de aula, e por consequência nossas próprias fraquezas ou belezas. Não quero dicotomizar as duas palavras, nem afirmar

que são as mais apropriadas para falar da relação professor-aluno. É possível que não sejam.

O que pretendo dizer é que, longe de afirmar que os “heróis” existem mesmo, sou obrigada a reconhecer que algumas práticas poderão representar (mas longe de servir de modelo) uma bela relação entre as já assimétricas (e não inegáveis) posições de professor e de aluno. Outras, apontam, por caminhos às vezes não evidentes (pelos recursos grotescos, pela zombaria, pela aparente banalização) que o que é jogado para debaixo do tapete pode retornar com estratégias menos sutis (como as que os alunos utilizam no *orkut* ou no Youtube quando querem colocar seus professores em situação “degradante”).

O riso carnavalesco livre, presente em abundância em tais práticas virtuais, está hoje ameaçado pela evidência – e força institucional – do discurso jurídico, através do aparelho judiciário, como podemos observar na notícia a seguir como exemplo de resposta da cultura oficial na tentativa de contenção dessas práticas:

Justiça Pais de alunos de Rondônia terão de pagar R\$ 15 mil para reparar danos morais causados em site de relacionamentos

Professor receberá indenização por sofrer ofensas no Orkut

A Justiça de Rondônia condenou pais de 10 adolescentes a pagar R\$ 15 mil para reparar danos morais causados ao professor Juliomar Reis Penna no site de relacionamentos Orkut.

Os estudantes criaram, em 2006, uma comunidade no site em que ridicularizavam o docente de matemática, identificando-o pelo nome.

Os adolescentes eram alunos de uma escola particular de Cacoal, a cerca de 470 quilômetros de Porto Velho, capital do Estado. Eles já haviam sido condenados a cumprir medidas socioeducativas. No entanto, a vítima também ingressou com um pedido de tutela jurisdicional, para que os pais fossem respon-

sabilizados civilmente. O acórdão da decisão foi publicado na quinta-feira pela 2ª Vara Cível do Tribunal de Justiça. “Incumbe aos pais, por dever legal de vigilância, a responsabilidade pelos ilícitos cometidos por filhos incapazes sob sua guarda”, diz o texto com a decisão.

Estudantes ameaçaram furar pneus do carro

O primeiro valor fixado pelo juiz Edenir Sebastião Albuquerque da Rosa foi de R\$ 20 mil. Houve redução após recurso das partes. Também se decidiu pelo pagamento de forma proporcional, ficando os pais da menina que criou a comunidade, chamada “Vamos comprar uma calça nova para o leitão”, com a fatia maior – cerca de R\$ 2,6 mil. O res-

tante será dividido de forma igual entre os demais.

O professor, que não quis dar detalhes sobre a decisão, disse apenas que o seu objetivo não foi conseguir dinheiro.

– O meu foco era a retratação, não tanto a questão financeira – argumenta.

Além de ofensas relativas à obesidade e às roupas de Penna, em um palavreado chulo, os alunos, segundo a Justiça, também teriam ameaçado furar os pneus do carro do professor.

Ainda há possibilidade de recurso, mas, segundo a advogada Ivone Ferreira Magalhães, que representa Penna, ao menos o advogado de duas das 19 pessoas condenadas já informou que seus clientes não têm a intenção de recorrer da sentença.

A palavra “ofensa”, destacada no título da notícia, apresenta pelo dicionário Aurélio algumas das seguintes acepções, que merecem aqui serem discutidas: (1) “afronta”; (3) “desconsideração, menosprezo” e (5) “mágoa ou ressentimento de pessoa ofendida”. Diante dessas acepções, permito-me afirmar que o professor em questão adotou, ao fazer valer o direito e a moral jurídica, uma estratégia de “autopreservação”. Bakhtin (2003, p. 45) define o termo: “a autopreservação é uma diretriz volitivo-emocional fria, totalmente desprovida de quaisquer elementos de amor-carinho e estética”.

Desde o primeiro capítulo aponto em minha intenção argumentativa a tentativa de articular elementos menos dotados de racionalidade lógica e mais dispostos à incorporação de elementos lúdicos, emotivos e dotados de sensibilidade, para afirmar que, ao nos abstermos de tentar entender essa “ordem do sensível” tal como ela se apresenta nestes tempos pós-modernos, estamos fadados não ao insucesso – palavra colada ao contexto da modernidade - mas principalmente à incompreensão retórica, a qual se expande fenomenalmente por tantos estabelecimentos de ensino por aí.

Na notícia, o professor afirma que seu objetivo máximo era a “retratação”. O discurso dos alunos, juridicamente retratado (portanto, por força exterior) apenas retira/encobre a superfície do problema, mas não o apaga. A relação desses alunos com esse professor é uma relação “enferma”, descorporificada, sem amor¹⁰². Não são categorias psicológicas que me fazem afirmar isso, mas o lugar singular que me proponho a ocupar quando crio o meu gesto interpretativo a respeito do que a sala de aula pode significar sociologicamente, filosoficamente e lingüisticamente. São esses pilares que me fazem afirmar que atitudes radicalmente punitivas como a exemplificada, não resolvem a questão, mas podem, provavelmente, agravá-la.

Mattos (2003) descreve a problemática vivida na sala de aula hoje, local onde episódios como o exemplificado pela notícia tornam-se cada vez mais comuns, pois, como relata a pesquisadora, a escola do século XVIII, descrita por Foucault em “Vigiar e Punir” é ainda um modelo no imaginário social de uma certa parcela

¹⁰² Ao dizer disso, reconheço que, no caso mencionado por mim anteriormente a respeito de um episódio parecido direcionado a minha atuação como profissional, também estavam presentes naquela relação os mesmos elementos que aponto agora no caso do professor da notícia.

da coletividade (estendida com maior ou menor peso de acordo com a variabilidade de gênero, classe, idade e escolaridade, etc.), entretanto, na medida que a sociedade do século XVIII se distancia consideravelmente da sociedade atual, a escola e a sala de aula se mostram resistentes e os sujeitos que ali se movimentam tem se negado a reproduzir práticas nascidas naquele período e tratadas pelas instituições até hoje como “naturais” ou “imutáveis”.

A autora fala que a “relação autoritária de mando e obediência” (ainda bastante comum em nossas salas de aula) e portanto, de “monologização do discurso” nas instituições de ensino (p. 43) não estão impunes de defrontar-se com o seu inverso. Assim, o riso surge como estratégia de inversão de forças – ou como recurso da centralidade subterrânea. Esse riso, pautado sobre o grotesco (na notícia relatada, representado pelas roupas e pela obesidade do professor), mais do que um crime, é uma estratégia de contra-palavra¹⁰³.

Se para Bakhtin (1995, p. 31), “todo corpo físico pode ser percebido como símbolo”, o corpo degradado dos professores em redes como o *orkut* simboliza algo mais do que a simples degradação. O cotidiano vivenciado nas instituições de ensino acaba sendo rememorado pelo aluno-usuário para compor duas concepções (aparentemente) opostas de professor: a primeira dá lugar ao aparecimento de signos¹⁰⁴ como os apresentados na Figura 1, encontrados em depoimentos variados

¹⁰³ Sei que essa parece uma interpretação radical e/ou permissiva, entretanto, prefiro correr o risco.

¹⁰⁴ Signo no entendimento do Círculo de Bakhtin, concebido como “unidade material e concreta de significação móvel, que atualiza-se e modifica-se no processo de comunicação social de um coletivo organizado (ou seja, no processo de compreensão dialógica) e está na base de todos os fenômenos culturais” (CARDOZO, 2006, p. 251, [tradução minha]).

(coletados aleatoriamente¹⁰⁵) a dois professores de língua (um de inglês e outra de espanhol).

A segunda, relata a figura de um professor “odiado” (Figura 2). Pelos olhares institucionais, a descrição dessa figura parece retratar um cenário de violência¹⁰⁶. Discursivamente, a incorporação de elementos da degradação carnavalesca, analisados por Bakhtin (1999) estão aí presentes. Essa degradação simbólica a qual sofre o professor, impõe, pelo destronamento, o reforço de que no “acabamento” (morte) ressurja um novo perfil de profissional, pois como afirma Mattos (2003, p. 44), “no cânon grotesco, o corpo é sempre inacabado, sempre próximo da morte e/ou do nascimento” para representar que “o traço temporal na imagem grotesca é a transformação, a metamorfose”.



Figura 1 □ signos positivizados em torno do professor

¹⁰⁵ Aleatório no sentido apresentado pela primeira acepção do dicionário Aurélio: “Dependente de fatores incertos, sujeitos ao acaso; casual, fortuito, acidental”.

¹⁰⁶ “O que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado” (DELEUZE, 2006, p. 29).

Os signos presentes na Figura 1 são categorizados, em sua maioria, como próprios de um espaço cotidiano diferente daquele que a instituição escolar tradicionalmente tem assumido (por isso, é possível falar em reinstitucionalização das práticas/imagens docentes). Não há, de forma dominante, nos discursos oficiais sobre educação, ênfase em tais procedimentos/padrões de comportamento como substanciais para compor aquilo que se entende como inerente à “prática docente”.

É possível afirmar que isso não acontece porque o que está em jogo quando se pensa em educação são apenas os imaginários sociais que operam com uma certa “evidência” do que seria o papel do professor e o papel do aluno. Moraes (1995) traz a discussão da pesquisadora francesa Francine Cicurel, bastante pertinente para compreensão dos fatores que movimentam o que denominei de reinstitucionalização.

A tese dessa pesquisadora é a de que, na situação didática, além de representantes sociais (alunos/professor), manifestam-se as categorias de indivíduos/pessoas e também personagens imaginários, os quais se constroem por “representações determinadas pelo tipo de discurso que é desenvolvido na ocasião” (op.cit., p. 25), ou seja, por *personas* em situação de enunciação.

Assim, para Moraes (op.cit.), o contrato didático convencional é rompido quando o aluno “reconhece o seu par como ‘representante social’, mas também como ‘pessoa’” (p. 29). Nesse reconhecimento, entendo que dois caminhos são possíveis: no primeiro, será evidente a emergência da já mencionada incorporação de elementos próprios da vida privada na vida pública (com o aparecimento das palavras “amigo” e “rir”, por exemplo, forjados pelo efeito de cumplicidade, pois essa “alegria” é compartilhada pelo professor e pelo aluno), dotados de emoção e

marcados de forma corporificada. Já no segundo, o reconhecimento é aquele que satura as fraquezas do outro (como no exemplo da notícia, pelas roupas e pela gordura) e, diante disso, desenvolve estratégias para dominá-lo (pelo deboche, pela ironia). Em ambas as situações, impera o domínio do afe(c)to. Afe(c)to que pode ser vetor de conhecimento ou justamente o seu oposto.

Aquilo que se entendeu como “Pedagogia Nova” parece ter incentivado práticas parecidas as que são trazidas hoje à tona pelos alunos-usuários no *orkut*, quando positivizam professores, ao deslocar-se do eixo do intelecto para o sentimento (cf. FOGAÇA & GIMENEZ, 2007, p. 165), entretanto, naquela corrente pedagógica, tal deslocamento era propício porque poderia ser eficaz na recuperação de indivíduos rejeitados socialmente, os quais deveriam ser “corrigidos”.

Já na Linguística Aplicada, Krashen (cf. CALLEGARI, 2006), no início dos anos 80, tornou-se conhecido mundialmente por atribuir grande importância aos chamados por ele de “fatores afetivos”, porém, esses são entendidos pelo autor como um elemento associado a uma pré-disposição do aprendiz em receber o *input* da língua estrangeira. O problema é que o autor dá excessiva importância a fatores individuais, não abrindo espaço para problematizar a questão do *afeto* em relação à alteridade, inerente na relação de aprendizagem e também intrínseca a qualquer relação afe(c)tiva (a menos em um contexto não-narcisístico). Seria seu entendimento da questão não idêntico aquele que acrescenta um “c” na palavra, como já mencionei antes, a partir da leitura de Corazza (2005).

Quando se fala em *afeto* na aprendizagem não se pode ter em conta apenas a existência de “diferenças individuais”, adotando uma perspectiva cognitivista, como

faz Krashen, mas entender que relações de afe(c)to se dão na inter-relação subjetiva, no ato da enunciação ou, hoje em dia, com o auxílio da mediação tecnológica, como acontece através de ferramentas digitais, como a Internet e os celulares.

Callegari (2006, p. 100) afirma que estudos em torno do filtro afetivo de Krashen não avançaram em virtude de estarem associados à fatores “inerentes ao indivíduo, inconstantes, mutáveis e idiossincráticos”. Ela afirma que é justamente nessa hipótese que o modelo de Krashen sofre mais críticas, em virtude da dificuldade de comprovação empírica, pois inúmeras variáveis entram em jogo quando a “afetividade” é trazida à tona. Normalmente, discursos dessa natureza se vinculam a uma tradição de pesquisa que considera viável investigar de maneira satisfatória o universo complexo do ensino de línguas com a mesma tranquilidade que o faz um botânico ou um físico em seu laboratório experimental, através da simples seleção de algumas variáveis.

O componente *afetivo* (e/ou emocional) quando aparece em geral nas agendas de pesquisa da área, mesmo hoje em dia (entretanto não com muita visibilidade ou como uma tendência), orienta-se mais ao objeto da aprendizagem em si (no caso citado, as línguas estrangeiras) do que às *personas* envolvidas no processo. Também, há nessas pesquisas, uma vertente voltada fortemente aos aspectos psicológicos do *afeto*/emoção ou ainda a pretensão do uso de fatores *afetivos*/emocionais como possivelmente governáveis de forma consciente, visando à eficácia direcionada da ação docente ou da aprendizagem (cf. CASTRO, 2007; ROMERO, 2007; ARAGÃO, 2008).

Afe(c)to, sentimento, emoção, diversão, amor, paixão... Todas palavras execradas de muitas agendas de pesquisa e por conseqüência também da sala de aula como lócus assimilante do discurso científico, são, constantemente, no senso comum lembradas (pronunciadas ou vivenciadas) para dar conta das questões do cotidiano, inclusive do cotidiano institucionalizado da sala de aula.

Hoje, a relevância do que estaria no escopo do afe(c)to não é trazido à tona pelas “autoridades educacionais”, mais preocupadas com metas e indicadores, mas sim reverenciado por aqueles que vivenciam o cotidiano da escola, os alunos. De posse do “poder” de dizer “coisas” sobre o universo escolar, os alunos-usuários do *orkut* deliberadamente trazem reiteradamente para o espaço institucional signos que são comuns na vida privada, como “diversão, paixão, brincalhão, etc.”, mas tradicionalmente não licenciados pelo contrato didático convencional¹⁰⁷.

Pelo discurso, legitima-se a “reinstucionalização” de papéis/imagens para o professor, através de práticas correntes aceitas no escopo da vida privada, as quais são incorporadas às rotinas didático-pedagógicas, sendo essas positivizadas pelos alunos-usuários que as rememoram no site *orkut*.

Essa reinstucionalização percorre uma via de mão-dupla: nascida a partir da interação em sala de aula, vão sendo construídas estratégias que negam o espaço institucional educativo como eminentemente técnico (descorporificado) e vai-se assumindo a possibilidade de vivenciá-lo também pela lógica da “racionalidade

¹⁰⁷ Esse contrato é forjado na memória social e especialmente reafirmado ou contraposto nos currículos de formação de professores. Pode ser que nos cursos de Pedagogia, como afirma Xavier (2002, p. 13), circule um discurso que defende a “figura da professora amiga, que sorri, que ‘toca’ no aluno” e que constrói uma sala de aula “viva, colorida, com quadros, flores, música, risos, onde a aprendizagem – de conceitos, fatos, posturas, dá-se (apesar dos conflitos) com prazer”, mas não me parece que seja esse o cenário pedagógico “defendido” como primordial nos demais cursos de licenciatura. Não é à toa que a figura da “pedagoga” e o seu “pedagogês” têm se tornado cada vez mais alvo de críticas severas de professores de áreas específicas. Há várias listas de discussão na internet, formadas por professores, em que essas críticas são recorrentes.

sensível” apontada por Maffesoli. Isso não significa o apagamento da instituição, nem mesmo seu desmantelamento, mas sim, como afirmou Moraes (1995, p. 31), o “fortalecimento do indivíduo ou pessoa no contexto da sala de aula”.

O compromisso com o saber (institucionalizado) continua existindo¹⁰⁸, porém atravessado por práticas que confirmam as indistinções pós-modernas já apresentadas entre público/privado, sério/lúdico e emoção/razão. Assim, signos associados tanto à institucionalização quanto à reinstitucionalização se complementam:

Depoimentos	Signos associados à institucionalização da atividade do professor	Signos associados à reinstitucionalização da atividade do professor
Depoimento 1 – P. Inglês	Dedicado aos alunos	Engraçado
Depoimento 2 – P. Inglês	Capacitado, atencioso, preocupado, inovador, versátil	Sorriso sincero Amigo
Depoimento 3 – P. Inglês	Eu aprendo nas suas aulas	Palavras de carinho É um espelho para qualquer um
Depoimento 4 – P. Inglês	Ótimo professor	Sempre parceria
Depoimento 5 – P. Inglês	Grande mestre	Parceiro, engraçado, amigo
Depoimento 6 – P. Inglês	Explica bem Excelente professor Ensina inglês muito bem	Brincalhão Faz todo mundo rir
Depoimento 1 – P. Espanhol	Muito boa como professora	Legal
Depoimento 2 – P. Espanhol	Prof. que eu mais aprendi	Amiga
Depoimento 3 – P. Espanhol	Ensinasse como ir além	Amiga
Depoimento 4 – P. Espanhol	Ser profissional tão competente quanto tu	Pessoa maravilhosa Pessoa que encanta a todos a sua volta
Depoimento 5 – P. Espanhol	Professora excelente	Nos ajuda a rir, brincar de estourar balão e bagunçar com a gente
Depoimento 6 – P. Espanhol	Professora nota 10, competente, inteligente	Pessoa maravilhosa Amiga
Depoimento 7 – P. Espanhol	Super-professora Competente Profissional	X

Quadro 1 □ Institucionalização X Reinstitucionalização

¹⁰⁸ No caso do ensino de línguas entendo que esse saber é primeiro representado pelo compromisso do professor por uma sólida competência lingüística do aluno e, a partir daí, a articulação com outras competências.

As palavras do quadro utilizadas pelos alunos, são, em sua maioria, bastante diferentes das apresentadas em um outro quadro, adaptado por mim, que sintetiza, a partir de quatro abordagens didáticas para o ensino de línguas, também quatro papéis distintos para o professor (cf. WEININGER, 2001, p. 67-68):

	Método de gramática e tradução	Método audiolingual/ Estruturalista	Abordagem comunicativa	Abordagem sócio-construtivista
Papel	Detentor do conhecimento, domina todas as atividades	Aplicador técnico do pacote de materiais, instância corretiva	Aplicador do pacote de materiais, motivador, animador e instância corretiva	Co-aprendiz, assistente, orientador e motivador

Quadro 2 □ adaptado de Weininger (2001)

O que haveria em comum entre as palavras apresentadas nos dois quadros? Sem intenção de sobreposições semânticas, não será difícil reconhecer em muitos dos signos associados à institucionalização, uma síntese do que Weininger reserva ao papel do professor no método de gramática e tradução¹⁰⁹, mas também outros elementos associados às demais abordagens. O foco não é esse. A intenção, ao remeter-me à coluna da institucionalização é justamente afirmar que, diferente do que muitos intelectuais de plantão possam afirmar por aí, quando alunos em geral

¹⁰⁹ Não quero associar esse fato a um possível retorno ao método mencionado. O que quero dizer é que, a aula expositiva (tão execrada nos discursos pedagógicos do que deve ser a sala de aula), em sua demonstração em ato daquilo que o professor sabe proferir, também é, acreditemos ou não, um elemento forte de sedução.

se posicionam sobre as atuações docentes para positivizá-las, não estão descolando dessas atuações a competência profissional de seus professores, muito menos descartando-a como essencial para a prática pedagógica. Assim, ele não será para o aluno um “co-aprendiz” como o Quadro 2 apresenta na abordagem sócio-construtivista e sim o “sujeito-suposto-saber” já mencionado. A palavra “mestre” no depoimento 5 do quadro 1 é emblemática para sintetizar quais os sentidos atribuídos por esses alunos a respeito da prática docente, permitindo-os classificá-los como “institucionalizados”, já que se assemelham de alguma maneira a uma certa tradição nas correntes pedagógicas, mesmo naquelas consideradas ultrapassadas por muitos pensadores do ensino e da lingüística aplicada hoje em dia.

Maza (1995) recorreu a alguns pensadores sobre o ensino de línguas do século XX (entre eles, Palmer, Lado, Prabhu, Jespersen, Fries, Widdowson e Krashen) para compreender que percepção apresentavam a respeito do papel do professor : ser “detentor do saber” era, para a maioria desses pensadores, pelo menos até o início da década de 70, uma característica recorrente, assim com parece ser até hoje para muitos alunos, pois o conhecimento do professor sobre sua área de atuação (ou a falta dele) serão cruciais para determinar padrões interativos em sala de aula. É esse conhecimento que aparece positivizado na segunda coluna do Quadro 1 (quando aparecem os signos associados à institucionalização).

A palavra mais presente quando “detentor do saber” desaparece dos discursos legitimados é “motivador”. Os sentidos implicados por essa palavra podem até associá-la a fatores afe(c)tivos, entretanto, o que se observa na descrição do que significaria essa motivação, estão presentes de forma dominante os aspectos psicológicos (internos) que levariam o professor a ser capaz de “penetrar”

no aluno para fazê-lo “gostar” e efetivamente “assimilar” a língua-alvo sem desanimar. O foco de motivação é a língua em si ou mais modernamente o seu uso. Os “interesses do aluno” que devem ser levados em conta, por parte do professor, limitam-se a utilização de “materiais didáticos que fossem compatíveis com esses interesses e aspirações” (MAZA, 1995, p. 96).

A incompletude de descrições assim está em apoiar-se exclusivamente na assunção irrestrita daquilo que Cicurel chamou de “representantes sociais” (sala de aula como lugar só de alunos e professores), marcada, no caso do ensino de línguas pela preocupação com o desenvolvimento lingüístico dos alunos. Não é à toa que Moraes (1995) usou a expressão “ficção institucional”. Essa “ficção” desconhece/ignora/repugna da sala de aula o aparecimento de signos como os apresentados na terceira coluna do Quadro 1 (marcadamente reinstitucionalizadores).

Quero deixar claro que entendo esses signos como complementares aos da segunda coluna (jamais antagônicos ou exclusivos). Sem tal complementaridade a instituição¹¹⁰ educacional perderia o foco. É de uma vetorização mútua que se forma no ambiente de sala de aula, através das interações cotidianas que podemos falar de processos institucionalizantes e reinstitucionalizantes no ensino. Esses processos se formam aparte de impressões teóricas, metodológicas ou legais. São

¹¹⁰ As instituições são um mal necessário. Não advogo em nenhum momento o seu fim. Quando evoco a “reinstitucionalização” como noção, não esqueço que um dos sentidos do prefixo “re” significa “mudança de estado”, mas também pode significar “movimento para trás”. Talvez estejamos onde estejamos em termos de educação porque em algum momento se negou tudo que estava para trás...

forjadas pelo senso comum. Não são feitas para se tornarem modelo de nada. Não serão jamais oficiais¹¹¹...

Por outro lado, e não menos freqüentes, são comuns em comunidades para professores no *orkut* (sejam de línguas – meu foco aqui – sejam de outras disciplinas) a presença de práticas discursivas denunciativas ou depreciativas, as quais parecem incorporar os elementos “grotescos” já apresentados para movimentar noções em torno desses profissionais.

Os sentidos dados à palavra “professor” nos enunciados construídos nessas comunidades veiculam noções que extrapolam o imaginário institucional com a presença de vocábulos como os apresentados na figura 2:



Figura 2 □ signos negativizados em torno do professor

¹¹¹ Mesmo que muitos autores falem do agenciamento da mídia e possamos encontrar, por exemplo, na revista “Nova Escola” o apelo pela adesão à “afetividade” no ensino, o espaço determinante para a assunção (ou não) desse discurso pelo professor será, inevitavelmente, a sala de aula. Não como lócus magistral do saber, mas antes de tudo, como uma micro-organização desorganizada da centralidade subterrânea...

A maioria das descrições presentes em 5 comunidades analisadas encontradas aleatoriamente e destinadas a professores de língua apresentados negativamente, remetem a uma corporificação, embora não muito precisa, sobre os professores.

Recupera-se, dessa forma, aquilo que Bakhtin (2003, p. 44) chamou da “questão do corpo como valor”. Esse valor não existe a partir de nós mesmos, mas através do outro. O outro-aluno, que nos conhece, será capaz de nos dispensar reconhecimento (ou não) e disseminá-lo, esculpindo “valor plástico” para esse corpo. Assim, pela estratégia discursiva de desvalorização do corpo, há metonimicamente a desvalorização da pessoa em sua instância profissional.

O que essa desvalorização faz é afirmar e reafirmar, por meio desses signos “grotescos”, que a convivência harmônica, pacífica e idealizada na sala de aula é uma simples ilusão. Dizem, sem dizer, o mesmo (de forma diferente) que os pensadores mais engajados em educação propagandeiam de longa data: que ela, a educação, em sua forma institucional, passa por uma profunda crise.

As circunstâncias que promovem a criação dessas imagens grotescas não podem ser resumidas a nenhuma motivação exclusiva, porém não estamos impedidos de associá-las às demais características descritas na figura 2, tais como: “humilha”, “pronuncia tudo errado” e “não sabe”.

Permito-me associar as expressões “pronuncia tudo errado” e “não sabe” como coladas à idéia de institucionalização apresentada anteriormente (são os atributos profissionais *stricto sensu* do professor os avaliados nessas expressões). Já o verbo “humilha” se contrapõe ao recorrente adjetivo “amiga/a” presente na idéia de reinstitucionalização. É como se os signos institucionalizados e reinstitucionalizados fossem espelhados pelo seu par contrário.

O que parece ser crucial tanto em uma concepção quanto em outra, é justamente a existência ou a falta de um “deixar-se tocar” por parte do professor. Os professores que “merecem” receber depoimentos elogiosos em suas páginas (ocupando, para além dos portões da instituição, sua condição de “professor”, ao estar também conectado e expondo no *orkut* ou no *MSN Messenger* práticas de outras esferas, que não a profissional) são corporificados em torno de traços que extrapolam a relação institucional e remetem tanto ao “festivo” da cosmovisão carnavalesca bakhtiniana quanto ao “ludismo” pós-moderno anunciado por Maffesoli.

Por outro lado, o professor “negativizado” é ridicularizado também de maneira corporificada, através de denúncias em torno de um conhecimento dito deficitário (menos recorrente) ou de adjetivações grotescas (mais recorrente). Tais atitudes constroem no universo virtual uma rede de significações em torno desse profissional e de sua prática, a partir de noções nascidas fora do escopo da “oficialidade”, embora pareçam, aos olhos dessa, banais, inúteis¹¹², criminosas e superficiais.

Entre as positivadas, o afe(c)to parece ser mesmo central nessas interações, seguido pela redução da assimetria entre professores e alunos, legitimada por ambos. Entre as negativizadas, opera-se o contrário: a ausência do afe(c)to e da proximidade surgem como representação dessa negativização. Tais práticas de linguagem simbolizam um espaço interlocutivo de relação intersubjetiva que pode ampliar e modificar vínculos, o que, de alguma maneira, é facilitado pela

¹¹² Concordando com Veen & Vrakking (2009, p. 89): “as pessoas sempre aprendem. Mesmo quando você pensa que elas estão realizando as atividades mais inúteis que se possa imaginar, ainda se pode dizer que estão aprendendo a ser mais experientes em fazer algo inútil”.

desistitucionalização própria do suporte virtual, capaz de (re)institucionalizar outras esferas (como a educativa) pela linguagem, assunto do próximo capítulo.

DA LINGUAGEM

“A fala democrática não é necessariamente igualitária, mas essencialmente pública, e se isso significa que a fala democrática é aquela entre pessoas de diferentes valores e experiências, é também considerada profundamente desconfortável” (SCHUNDSON, 2004, p. 64, [grifos do autor]).

“As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos” (BAKHTIN, 2003, p. 290)

“O desejo do sujeito é sempre desejo de ser outra coisa, e é isso que mantém a propriedade original da língua de ser sempre Outra, indomável. E se a língua é indomável, a interpretação – como consequência – é também extracogante” (PEDÓ, 2006, p. 113).

“Humanos, estamos condenados a significar, incluindo neste significar também nossas entonações pelas quais revelamos avaliações e juízos de valor expressos a cada momento irrepitível e único da vida” (GERALDI, 2006, p. 131, [grifo do autor]).

“É muito difícil supor que alguma coisa possa ser feita, a partir da linguagem, sem que a emoção seja um componente interveniente” (MARI & MENDES, 2007, p. 154).

“E aquele que acreditasse ter por meio de um grafema produzido a verdade, daria prova da maior tolice” (DERRIDA, 2005, p. 85).

“A experiência (...) ensina, sobejamente, que nada está menos sob o poder dos homens do que a sua língua” (SPINOZA, 2007, p. 169)

Início o capítulo lembrando que o autor do texto escrito¹¹³, é, assim como definiu Derrida (2005, p. 12), “o homem da não-presença e da não-verdade. A escritura já é, portanto, encenação”¹¹⁴. Retomando o *Fedro*, de Platão, Derrida toma a questão da escritura como um *phármakon*, ao mesmo tempo remédio e veneno. Não é por acaso que o deus da escritura, Thot, também é o deus da morte. Assim o é porque “opõe-se ao seu outro, (...) mas suprimindo-o. (...) [S]e liga e se opõe repetindo-o ou tomando seu lugar” (op.cit.,p.37).

¹¹³ Papel, diga-se de passagem, tanto ocupado por mim neste momento, durante o relato de pesquisa, quanto dos sujeitos autores dos fragmentos que retirei do *ork ut*.

¹¹⁴ No caso do presente trabalho, este relato de pesquisa (tese) pode ser considerado, seguindo a lógica derridariana, “encenação da encenação”, pois o material de análise coletado também é escrito (instância segunda, a partir da original, pautada na vivência de variadas situações de ensino).

O *phármakon* como remédio se põe como benéfico, produtor e reparador, “aumenta o saber e reduz o esquecimento”, mas ao mesmo tempo, “torna explícita a racionalidade transparente da ciência” (op.cit., p. 44), excluindo assim as dinâmicas surpreendentes que não lhe são apreensíveis (ou seja, todas as instâncias onde está presente o diferente, pois “o tipo não se adapta com toda finura requerida aos dados mutantes da situação presente”, op.cit., p.60). Dessa forma, nunca haverá um remédio inofensivo. Assim também, nunca será inofensiva a prática de alunos ao rememorarem, por meio da escrita, suas experiências de aprendizagem em redes sociais como o *orkut*.

O argumento para não sê-lo está em sua artificialidade, pois em vez de proporcionar a ampliação do saber, esse é reduzido, pois engendrado como possibilidade de repetição e submissão à lei, que está, por sua vez, recursivamente, na ordem do repetível. Porém, não será a escritura nunca a “repetição viva do vivo” (op.cit., p.86), ao contrário, ela “dissimula a morte sob a aparência do vivo, (...) dá boa figura ao cadáver, o mascara e disfarça” (op.cit. p. 92).

Sendo sempre advindo do “fora”, o *phármakon* (a escritura) será para o autor, “produtora não de ciência mas de opinião, não de verdade mas de aparência” (op.cit., p. 50). É assim que, nomeado como espectro não se diferencia da realidade e torna-se aceita, então, no lugar dela. A denúncia é, portanto, válida: “o que reproduz ou imita, distancia-se de um certo grau, afasta-se da vida, arrasta esta para fora de si mesma” (op.cit., p. 51).

Quando no início do trabalho afirmei que minha reflexão dar-se-ia sobre discursos e não sobre sujeitos, acreditando que os sentidos dos discursos são, como disse Geraldi (2006, p. 131), “carregados de história”, assumi minha opção de

olhar para a aparência, para a não-presença resumida nos relatos escritos de alunos e não na observação direta do que acontecia em diferentes salas de aula as quais poderia ter acesso.

Entendo que o “fora” do texto do aluno pode, de alguma maneira, significar tanto quanto minha possível observação do contexto de sala de aula, pelos simples fato de que meus olhos dariam conta de captar não muito mais do que a rotina do contrato pedagógico, me escapariam os cochichos, os bilhetinhos, os comentários pós-aula, enfim, os elementos da centralidade subterrânea que também compõem – e com força expressiva – as modulações do conhecimento e as relações interpessoais no ambiente educacional.

Assim, a linguagem, no caso específico através da modalidade escrita, não é apenas mero instrumento (não é apenas *phármakon*), é também signo e como todo signo, “não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra” e ainda pode “apreendê-la de um ponto de vista específico”, de acordo com o que nos diz Bakhtin (1995, p. 32). Esse outro ponto de vista, no caso deste trabalho, é o ponto de vista do aluno, sem a pretensão de estancá-lo de sua relação com os cenários institucionais e não-institucionais onde circula.

Para Bakhtin, um conceito crucial é o dialogismo. Pelo princípio dialógico podemos atribuir o estatuto da linguagem que lhe é imanente. É na linguagem que depreendemos os valores atribuídos por nós mesmos e pelo outro, dando-nos a possibilidade de tomar “o outro por referência para dele me diferenciar” (GERALDI, 2006, p. 133). No *orkut*, conforme Oliveira (2005), o sujeito quer

configurar-se como um ser livre¹¹⁵, quer se auto-constituir da maneira que bem o entender (quando escreve o seu perfil ou ingressa nessa ou naquela comunidade); entretanto, acaba esquecendo que continua sendo controlado, pois os demais usuários também o estão constituindo (principalmente pelos testemunhos e *scraps* recebidos). Nessa constituição dupla é que se criam “espaços de regulamentação”, os quais nascem a partir da “responsabilidade da co-existência” que se apontam para os “não equilíbrios sociais” (GERALDI, 2006, p. 134).

Se “eu me projeto no outro que também se projeta em mim” (BEZERRA, 2005, p. 194), quando nos deparamos com as interações no *orkut* realizadas entre professores e alunos (ou entre alunos e alunos) e como esses projetam uns aos outros ao transpor pela palavra os eventos e as práticas de suas salas de aula, podemos reconstruir pelo discurso tais perfis, sem esquecer que ao fazê-lo, estamos lidando com o *phármakon* e que é através desse cenário, que apostamos nosso objeto de contemplação.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 268), “nenhum fenômeno novo (...) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação de gêneros e estilos”. Baseando-se nisso, poderíamos entender que fenômenos novos de natureza humana, particularizados (atravessados) pela linguagem, também são capazes de engendrar novos padrões de comportamentos, já que novas relações de sentido podem dialogar, modelando (recriando) a realidade interior. Assim, a “língua” pelo seu uso nas instâncias onde ela se produz, na

¹¹⁵ “Ser livre” é uma expressão tão banalizada que circula há muito tempo tanto em campanhas publicitárias de absorventes femininos quanto na boca dos políticos fabricados pelo marketing amador. Em contrapartida, o que visivelmente enxergamos é que “somos os sujeitos que somos (...) por uma fabricação laboriosa, industriosa e também insidiosa” (GERALDI, 2006, p. 133), mas que também nos leva a pensar que “somos aí, na repetição, singulares e diferentes”.

concretude da comunicação verbal, como acontece pelo *orkut*, pode simular acontecimentos passados, mas também dar forma a acontecimentos futuros.

Forma-se aí um via de mão dupla: é pela ação sócio-histórica de exercício da linguagem que “a vida entra na língua” (op.cit, 265) e ao mesmo tempo, pela língua, a “vida”, entendida pela complexidade das convivências culturais (e transculturais), engendra novas configurações, sempre e quando, se consiga fugir minimamente das rigidezes de ordem jurídica, institucional e moral que nos têm acompanhado desde a configuração do Estado-Nação, pois, parafraseando Geraldi (2006, p. 135), o rigor é incompatível com a invenção, a possibilidade e a aventura.

Com os gêneros digitais, a diferenciação que Bakhtin propunha para gêneros primários de secundários acaba sendo neutralizada, pois ao mesmo tempo que se prestam à comunicação cotidiana (característica atribuída aos gêneros primários), esses também se dão na complexidade (o que se atribui aos gêneros secundários), o que proporciona atualização na dinâmicas dos gêneros, como o próprio Bakhtin (1997, p. 106) afirmava: “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Assim, mesmo gêneros digitais “atuais” se valem, tanto em termos de conteúdo temático, construção composicional e estilo, de muitas características de outros gêneros presentes na sociedade de longa data. Com isso, a imbricação do que estaria no escopo do público ou do privado, do institucional ou não-institucional parecem perder sua antonímia, reforçando o que outros autores trazidos no capítulo sobre a virtualidade já anunciavam.

Os efeitos dessas interações público-privadas em meio virtual, de alguma maneira, redimensionam noções tradicionais a respeito de quais cenas enunciativas estariam no escopo das relações entre alunos e professores. Dessa forma, o

surgimento de um novo espaço instituído para a constituição dessas relações impõe a possibilidade do surgimento de um ordem extra-institucional para a (re)constituição desses papéis.

Se no *orkut*, um aluno ou professor não ocupam categoricamente seus respectivos estatus, há índices de que esses estão mantidos, pois não há como estarem desassociados. Por exemplo, se num depoimento de um aluno a um professor, esse se refere a “guerra de bolinhas de papel”, não será difícil reconstruir que, senão em todos os momentos, em alguns, a sala de aula compartilhada por ambos usuários em ambiente material pode ser entendida como um espaço tradicionalmente caracterizado por algo conhecido como indisciplina¹¹⁶.

Neste momento, lanço mão de algumas de exemplos de gêneros produzidos a partir de ferramentas disponibilizadas pelo *orkut*, os quais poderão ser úteis para mostrar alguns papéis/imagens de professores-usuários e alunos-usuários que se constituem pelo uso dessas mesmas ferramentas. Primeiramente, trarei exemplos que mostram aquilo que chamei de reinstitucionalização do institucionalizado:

¹¹⁶ Indisciplina no sentido antagônico de disciplina, definida tradicionalmente “como sinônimo de obediência e submissão” (BARBOSA & XAVIER, 2002, p. 28). A questão é que hoje está cada vez mais difícil distinguir o que é um processo somente indisciplinar passageiro (e muitas vezes criativo, mobilizante ou desestabilizante) de um processo mais amplo de instalação de um quadro de violência (simbólica na maioria das vezes, mas outras tantas física), tanto que cada vez mais somos surpreendidos com notícias jornalísticas que revelam agressões de todas as ordens a professores e a outros alunos. Traumatismo craniano, perda da visão, assassinatos, etc., são algumas das conseqüências físicas que muitos professores estão sujeitos a passar.

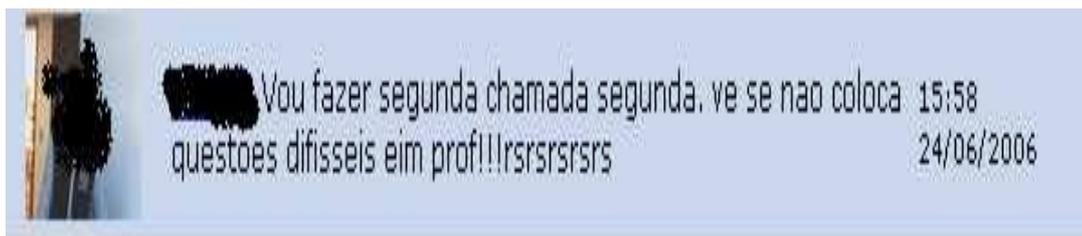


Figura 3 - *Scrap* de aluna ao professor de inglês

Ao enviar esse *scrap*, a aluna-usuária está promovendo o restabelecimento de padrões de contrato originados nas interações face-a-face (evocada pela presença do vocábulo “prof”), reativando assim um laço institucional em um ambiente virtual não-institucionalizado. Entretanto, ao fazê-lo já se dirige ao seu interlocutor, professor-usuário, manifestando a informalidade dessa relação, inclusive, lançando mão de um recurso imperativo (“vê se não coloca”), o que, de certa forma, reitera a idéia de que na interação a língua é “o resultado sempre inacabado de um trabalho coletivo e histórico-cultural” (FREIRE, 2003, p. 67). Esse trabalho coletivo, de alguma maneira, deslocou já há algum tempo de uma concepção tradicional, na qual deveria haver formalidade no direcionamento dos alunos aos seus professores, para o seu oposto. Essa desformalização, não é, entretanto, exclusiva das interações virtuais, é usual também em sala de aula. O *scrap* exemplificado também revela uma prática do contrato pedagógico desse professor: fazer prova.

A prova dá a esse *scrap* um retorno à esfera institucional de forma mais explícita, mantida pela presença de uma palavra carregada de possibilidades de significação bastante contraditórias: para a aluna que o escreveu, ressoa como um problema, já que o fato de ela haver faltado a aula repercutirá na necessidade de realizar “segunda chamada”; além disso, a preocupação com “questões difíceis”

parece ter sido a motivação para o envio da mensagem. Já para a instituição, a “prova de segunda chamada” ressoa como um mecanismo de controle, evitando transtornos de que os alunos falem por ocasião das mesmas, já que para realizá-la é preciso uma justificativa, um atestado médico, etc. Para o professor, a prova pode ressoar como um instrumento comprobatório ou diagnóstico da aprendizagem ou como uma evidência do descuido dos alunos com o estudo, etc.

Seja como for, ao revelar uma prática do professor, ela coloca em evidência o seu horizonte apreciativo frente a ela. Horizonte esse situado, contextualizado ao momento sócio-histórico em que está inserida, já que anos ou décadas atrás, seria praticamente improvável o questionamento frente a esse tipo de avaliação (pois era a única legitimada). É justamente a possibilidade de outras significações que instauram o conflito, pois o signo, para Bakhtin “já é um produto ideológico” (1995, p. 31) por excelência. Assim, a própria seleção lexical, ao optar por trazer ao seu enunciado o termo “prova”, provoca que se suscite o movimento refratário presente por essa opção.

O tom imperativo do *scrap*, presente pelas expressões “vê se não coloca”, pelo “eim” (tentativa de registro pela escrita de uma forma de advertência comum na oralidade) e pela exclamação reiterada é atenuado na finalização do texto através das risadas (convencionalmente reconhecidas na internet, em língua portuguesa, pela marcação “rsrsrsrsrsrs”). São essas risadas que deslocam a possibilidade de que se interprete o tom imperativo como uma tentativa “séria” (ou séria tentativa) de gerenciamento da aluna sobre o professor, direcionado a produção de seu enunciado como elemento instaurador de jocosidade, muito

característico de interações virtuais de alunos-usuários e professores-usuários que se reconhecem como interlocutores para além de seus papéis institucionais.

A aluna, quando envia um *scrap* dessa natureza, está ciente de que a relação inter-pessoal estabelecida com esse professor é permeada pelo “senso de humor”, não pela impessoalidade tão marcante em práticas educativas dominantes. De acordo com Cunha (2006) e Lima e Gomes (2001) em suas respectivas investigações, o “bom humor” do professor é uma das características positivizadas pelos alunos em geral, não só na infância (como é o caso da autora do *scrap*, uma menina da 5ª série), mas também por alunos jovens e adultos. Tal característica instaura a possibilidade de que o aluno ria “com” o professor e proporciona que ambos, em sua cumplicidade, contemplem a brincadeira.

Baseado nisso, não seria demais afirmar que o ludismo característico de espaços pós-modernos não institucionais como o próprio *orkut*, as festas, os conglomerados juvenis, etc., imperam e se dissipam freneticamente para os ambientes institucionais educativos, fazendo com que seus agentes se deparem perplexos com seus efeitos ou, de alguma forma, mergulhem de vez em suas dinâmicas.

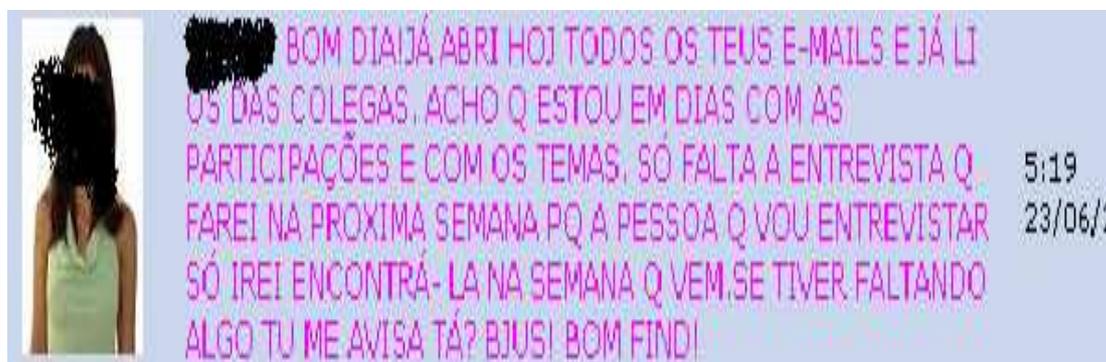


Figura 4 □ *Scrap* de aluna à professora de espanhol

Nesse outro *scrap* também há uma revelação da relação informal estabelecida pela aluna ao direcionar-se à professora, ao tratá-la de “tu” (também pelos “bjus” – beijos - enviados ao final). De alguma maneira, a idéia de que a relação professor/aluno é “sem dúvida, uma relação assimétrica de poder” (CAJAL, 2001, p. 128), tão criticada nas pesquisas de LA a respeito das interações em sala de aula, parecem ressoar atualmente como menos sustentável, já que, para ser mantida, precisa que haja uma co-legitimação desse poder pelos (inter)agentes alunos e professores, o que parece estar sendo desconstruído aos poucos, principalmente pela ação na linguagem que se constitui na comunicação verbal.

A princípio, um movimento de simetrização nessas relações parece ser criado quando alunos passam a sentir-se a vontade para dirigirem-se aos seus professores de maneira informal. Entretanto, é preciso observar que esse pode ser apenas um traço desse movimento. Não seria imprudente tentar perceber se a simetria é apenas da ordem da linguagem (meramente o trato informal) ou também ocorre no plano das práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem.

A mensagem revela uma prática de trabalho da professora: uso de *e-mails* entre colegas e tarefas extra-classe. Ao revelar um perfil de professora que lança mão dos recursos informáticos para a aprendizagem da língua estrangeira, a aluna está trazendo à tona uma característica positivada por recentes estudos de LA, que trazem a tecnologia digital como aliada nesse processo. Esse “já-dito” da LA se põe ideologicamente assimilado na prática da professora.

A aluna também demonstra, pelo uso do *orkut*, a existência de uma relação de complementaridade desse uso com as práticas desenvolvidas em sala de aula, ao justificar o andamento de suas tarefas à professora por meio dessa ferramenta.

Alargam-se assim os espaços de encontros de constituição da subjetividade que demanda a relação aluno-professor, pois ao referenciar-se como instrumento corriqueiro de interação, instaura uma nova instância prática de constituição do saber.

Poderíamos refletir, em contrapartida, que essa “justificativa” da aluna poderia ter sido enviada por *e-mail* e ser objeto de conhecimento apenas da professora, não de qualquer um que tenha acesso a sua página de *scrap*s. A esse respeito, Marcurschi (2004, p. 17) menciona a “relação hiperpessoal” como uma nova demanda para contrapor a “interpessoal”. Ou seja, do ponto de vista composicional, não seria apenas a “contrapalavra” (BAKHTIN, 1995, p. 132) do professor que a aluna estaria esperando, o seu “ato de compreensão ativa e responsiva” (op.cit.), mas dos demais usuários, os quais poderiam compreender o seu dizer como advindo de uma aluna dedicada, ativa e interessada na aprendizagem.

Por outro lado, a contradição é instaurada quando ela manifesta um reforço de um papel centralizador dado ao professor: avisar quais tarefas deverão ainda ser entregues. Surge então um conflito entre o “já-dito” que reduziria ou neutralizaria a assimetria entre professores e alunos, propalado não só nas pesquisas de LA, mas também nas teorias educacionais e o dizer dessa aluna, inicialmente marcado por uma aparente simetria relacional. Essa simetria se confirma no plano da linguagem (inclusive pela utilização de um diretivo “tu me avisa”), mas não no plano das práticas.

Outro elemento que merece destaque é o efeito “prestação de contas” marcado pelas expressões “estou em dia” complementada pela expressão “só falta a...”. Ou seja, o efeito de sentido marcado pela primeira expressão é justamente o

de responsabilidade da aluna com a execução das atividades propostas pela professora, sendo esse imediatamente confrontado, ou pelo menos desfeito parcialmente, pela expressão de efeito concessivo de “só falta a” em seus desdobramentos justificativos.

O *scrap* da aluna dessa forma é marcado por uma contradição talvez deliberadamente manifesta de sua parte: por um lado, pelo mecanismo da hiperpessoalidade, constrói um dizer que tenta evidenciar sua “eficiência” na assunção do seu papel institucional (inclusive assumindo-se aluna no final de semana – quando muitos não seriam, como fica marcado textualmente) e ao mesmo tempo, justifica seu não cumprimento de todas as tarefas propostas, trazendo a presença de elementos externos (como a pessoa a qual deveria entrevistar). Sua estratégia discursiva, apesar de lançar mão de recursos não-padrões como o *orkut*, é feita de maneira similar ao que tradicionalmente podemos encontrar no ambiente educacional.

Não há aí, ou pelo menos há muito poucos elementos novos em suas expectativas e práticas como discente. Dessa forma, não seria um equívoco afirmar que mesmo sendo considerado uma prática discursivamente reinstitucionalizadora, esse *scrap* encaixa/absorve/reproduz elementos tipicamente presentes no interior das instituições de ensino de longa data. Não se afasta da noção, no sentido de que adota em sua concepção um alinhamento à idéia de retorno ou “movimento para trás”.

Quando nos deparamos com esses movimentos, que nada se afastam da maioria das idéias contempladas pelo senso comum (em sua manifestação tipicamente elaborada no interior da centralidade subterrânea), temos a opção de

rejeitá-los por considerá-los superados ou ultrapassados, por estarmos impelidos de sempre advertir por nossas “verdades” científicas as quais predizem que a diretividade do professor deve ser diminuída (tornando-o um facilitador, um motivador, etc.), ou podemos simplesmente contemplar e contemporizar aquilo que está aí, apresentando-se diferentemente de como fomos sujeitos a analisar. O exemplo anterior me parece revelador nesse sentido.

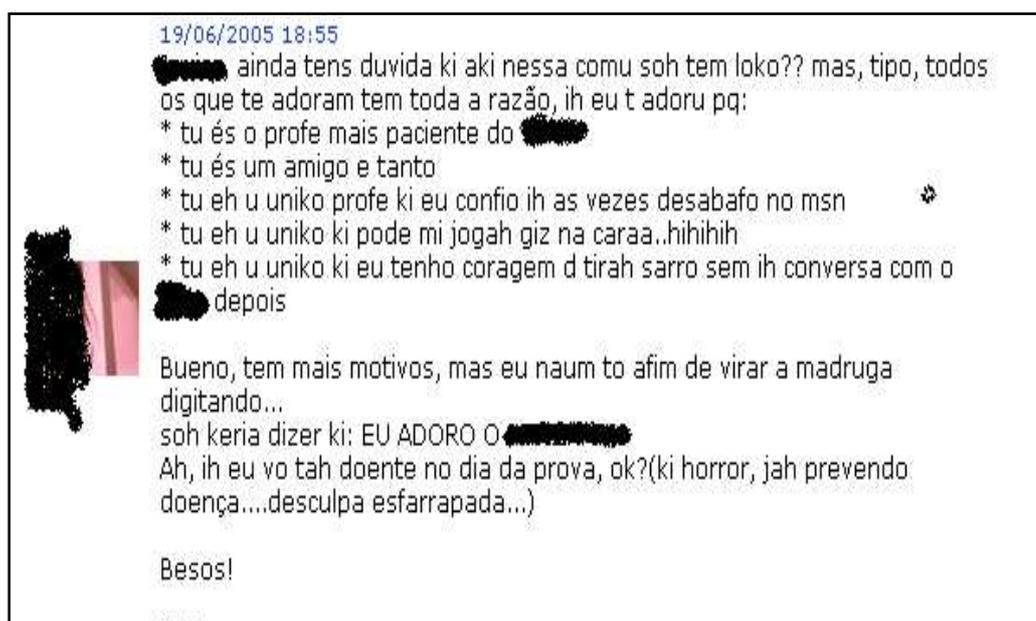


Figura 5 □ participação de aluna em comunidade de um professor

Esse exemplo, retirado de uma comunidade destinada aos alunos de um professor de espanhol (comunidade na qual participava também esse professor), aparece como uma réplica a declaração do próprio professor, retomada no início da mensagem pela aluna: “ainda tens dúvida que aqui nessa comu só tem louco?”, em razão da pergunta provocada pelo próprio docente de que seriam seus alunos “loucos”.

Na esfera institucional escolar, um professor afirmar que seus alunos seriam “loucos” ecoaria com um sentido diverso do aqui empregado, pois poderia

soar como uma ofensa, um desagravo, etc., inclusive passível de punição jurídica. Pois o sentido que ele dá - e é imediatamente assimilado pela aluna - é o de que, para gostarem dele, somente sendo “loucos” (aliás, “gostar dele” é o motivo pelo qual tais alunos aderiram à referida comunidade, assim como todas as comunidades criadas no *orkut* para exaltar determinados professores). Em síntese, esse professor é, utilizando o termo adotado por Cunha (2006, p. 155), na concepção dos seus alunos, um “bom professor”, sem esquecer que esse é um conceito “valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor”. A questão é que, se questionarmos em diferentes instâncias, o que pensariam as pessoas de um professor que chama os alunos de loucos, seria evidente um coletivo de respostas que não apostaria nesse profissional como “bom professor”, apontando para um direcionamento bem diferente ao dado por ele e pela aluna em questão.

Com isso, é possível que pensemos que não existe atualmente¹¹⁷ uma mínima estabilidade transgeracional a respeito do que seria um “bom professor”. Talvez por isso, um possível leitor das mensagens postadas na comunidade e em especial, da interação entre o professor e a aluna, que fosse marcado por uma concepção mais conservadora, jamais conceberia o fato de um professor dizer que seus alunos são loucos.

Das nove acepções da palavra “louco” no Dicionário Eletrônico Aurélio, uma vai ao encontro da que a aluna e o professor estão compartilhando: “dominado por paixão intensa, dominado, perdido”. Mesmo assim, esse estreito ajustamento que aproxima uma relação tradicionalmente pública e impessoal entre professores

¹¹⁷ Será que existiu algum dia?

e alunos acaba ocupando um círculo social íntimo, ao emergir o sentido da “paixão” como vínculo entre ambos. Essa “paixão” não se confunde com paixões de outras naturezas, mas, pelas descrições que essa aluna faz das características desse professor, é capaz de reterritorializar os graus de proximidade humana que dão sentido a tais descrições.

Esse professor tipificado pela aluna ocupa, no plano das relações afe(c)tivas, “tempo integral” de convivência, diga-se de passagem, convivência virtual (no *orkut*, no MSN Messenger, etc.), extrapolando a profissionalização temporalizada pela esfera educativa. Esse espaço de convivência mediatizado entre professor e alunos parece estar em consonância com uma das características marcantes do *homo zappiens* apresentadas por Veen & Vrakking (2009, p. 40): “uso da tecnologia ‘24/7’ (vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana)”. Assim, um professor sempre conectado e aberto para interagir virtualmente com seus alunos - vale dizer, independente e aparte de ordens institucionais que o façam tomar tal atitude - parece indicar como positiva uma característica diferencial encontrada em alguns professores da pós-modernidade, impossível de ser imaginada em outros tempos.

Não cabe aqui – nem quero – discutir o que implica tornar-se um professor “24/7” em termos estritamente relacionados à problemática da profissionalização ou aos seus desdobramentos na vida pessoal do docente¹¹⁸ (os quais parecem

¹¹⁸ Ocorreu-me agora, sobre essa questão, o fato de que em produções cinematográficas onde professoras são heroínas, essas acabam divorciando-se de seus parceiros amorosos ao longo da narrativa, pelo fato de se dedicarem incondicionalmente aos seus alunos (também fora da escola), ou simplesmente são solteiras (como é o caso de *Verônica*, personagem de um filme brasileiro de mesmo nome lançado recentemente, que tem como protagonista a atriz Andréa Beltrão). Não sou pesquisadora de questões de gênero social, mas talvez esse seja um dado que mereça atenção dos pesquisadores da área. De qualquer forma, no exemplo que retirei do *orkut*, tratava-se de um professor (e de acordo com o seu perfil no site, casado). Vale lembrar que qualquer iniciativa de heroificação é digna sempre de tensão semântica, como disse o próprio Bakhtin (2003, p. 19): “essa diretriz pode ser desmascarada como pretendente indevida à condição de importante, e então

evidentes se essa concepção de professor é levada aos extremos), o ponto é que a transposição de limites dos muros da instituição parece dar a tônica da fragilidade atual em definir com clareza os papéis (com representantes sociais endereçados ao lugar de alunos e professores) e as *personas*, independente dos papéis que se lhes atribuem.

Sobre o professor em questão, outra característica presente na descrição da aluna-usuária é aquilo que Bakhtin (2003, p. 23) chamou de compenetração na atividade estética, a qual pode ser reinterpretada no escopo da relação professor-aluno, no sentido de que o professor vivencia o aluno (vê e intera-se sobre ele), compreendendo “o que ele vivencia”, colocando-se no lugar dele, como se fosse “coincidir com ele”. Essa compenetração se evidencia no texto da aluna-usuária quando ela evoca os adjetivos “paciente”, “amigo” e os verbos “confiar” e “desabafar”.

O conjunto de suas escolhas semânticas torna evidente o ato de elogio contemplado em seus enunciados, apesar de inusitadas situações, como as que conferem ao professor cumplicidade suficiente para “poder jogar giz nos alunos” e livrá-los de punição institucional mesmo quando reagem inadequadamente (“tirar sarro” sem ser encaminhado ao supervisor disciplinar da escola). Tais contratos interativos, ao serem revelados fora da esfera institucional a qual se circunscreveram, promovem novas ressignificações para o rito escolar e revelam contornos apreciativos diferenciados sobre a relação professor-aluno.

teremos a sátira, a ironia, etc.” e ainda complementa “é possível a satirização pelo aspecto físico, a limitação, a zombaria (...)”. A idéia disseminada de heroificação do professor (a qual comentei desde o início deste trabalho) é portanto, sempre passível de ser deslocada para o seu contraponto, representado, assim, pela satirização. É muito tênue a diferença entre esses dois pólos ou talvez essa diferença nem exista. Podemos chegar a compreender que o professor herói e o professor satirizado fazem parte de um mesmo lócus de condição valorativa.

Lima e Gomes (2001) utilizam o termo “professores táteis” para aqueles “que tocam e se deixam tocar pelo alunos” (p.253), conceito bastante similar ao de professor corporificado que usei anteriormente. Diante dos enunciados da aluna não seria exagero afirmar que esse professor apresenta características dessa natureza, inclusive por afastar-se do que seria considerado institucionalmente adequado (promovendo uma certa quebra nas expectativas institucionais): (não) enviar um aluno para “conversar” com o supervisor de disciplina depois desse “tirar sarro” do professor. Pode-se depreender que esse “tirar sarro” representa o elemento irônico/satírico contemplado nessa relação. A forma positivizada como lidam os interagentes com a ironia (de alguma forma, presente com bastante recorrência no universo da sala de aula atual¹¹⁹) também parece indicar um elemento substancial no que tange essas relações.

A aluna também traz na mensagem outras vozes que a constituem em sua relação com a escola enquanto espaço institucional e com a disciplina de espanhol. Com a disciplina de espanhol, poderíamos retirar o exemplo do uso discreto dessa língua estrangeira na mensagem (*bueno, besos*) e com a escola, quando afirma que

¹¹⁹ Juremir Machado da Silva, em sua coluna no Jornal Correio do Povo de 26 de março de 2009, ao comentar o já premiado filme francês “Entre os Muros da escola”, de Laurent Cantet, afirma sobre a narrativa fílmica [*grifos meus*]: “O professor é irônico e não perde uma só oportunidade de ridicularizar os estudantes. Mas é muito honesto no seu desejo de acertar e de motivar os jovens para a aprendizagem. Os alunos são agressivos, desmotivados ou deslocados. É problema de todo lado. O clima é pesado”. A descrição do cenário do filme, baseado nas experiências vivenciadas por um professor francês de uma periferia de características multiculturais, não está de nenhuma forma distante do quadro vivenciado em nossas escolas. Pela descrição do jornalista, a ironia aparece aí como elemento constitutivo da prática dialogal do personagem do filme, mas imediatamente contraposta com outros elementos a partir da aparição da conjunção “mas”. Esse “mas” é capaz de colocar “o segundo segmento como de algum modo diferente do primeiro” (MOURA NEVES, 2000, p. 756), de maneira a valorizar semanticamente o que vem após esse “mas”. De qualquer forma, o que é importante ressaltar é que o componente irônico hoje em dia aparece contemplado tanto na boca dos alunos como dos professores, marcando de alguma maneira a constituição de uma relação enferma ou também podendo ser essa regeneradora, como afirmava Bakhtin (1999) sobre a obra de Rabelais, que via “sentido ambivalente e regenerador”, apesar das franquezas lingüísticas atreladas à mecanismos de degradação e grosserias.

estará doente no dia da prova, ela lança mão de três possíveis respostas-reações para tal afirmativa:

“Que horror!” parece ser uma das reações esperadas pela aluna, talvez a do professor. “Já prevenido doença!” é outra possível resposta, mais atrelada a um discurso maternal e a terceira “desculpa esfarrapada” parece ecoar uma voz escolar, originada tanto da coordenação pedagógica quanto dos próprios colegas. Todas essas vozes acabam entrando como contraponto a possibilidade de “escapar” do instrumento avaliativo prova, novamente mencionado aqui nos exemplos com conotação negativa por parte de uma aluna.

A seguir, discorrerei com mais detalhes sobre o conteúdo das comunidades representadas no capítulo anterior por intermédio das figuras 2 (onde aparecem signos que remetem à negativização da figura do professor). Juntamente com aquelas cinco comunidades, também analisei outras cinco (escolhidas por abordar essa figura de forma positivizada). Todas foram escolhidas por mim aleatoriamente, em navegações não-sistemáticas pelo *site*, com base em seus títulos e se propõem a trazer discussões e relatos a respeito de professores de língua inglesa e de língua espanhola. A análise dar-se-á principalmente através da descrição oferecida pelo “dono” da comunidade (quem a criou) e pela seleção de adjetivações diretas atribuídas aos professores ou enunciados direcionados a sua prática em sala de aula.

Das comunidades em que a figura do professor é positivizada (5 das 10 comunidades selecionadas), em 4 delas aparece o verbo “amar” como um título que evoca a presença de uma adesão afe(c)tiva ao perfil dos professores que naquele espaço (o da comunidade) serão referidos. A outra comunidade que

apresenta enunciados que se aliam a uma concepção positivizada tem como título: “A prof. * é 10!”.

Já entre as comunidades que têm a finalidade de negativizar o perfil dos professores (5 no total), 4 tratam de utilizar o verbo “odiar” para marcar linguisticamente que os professores por elas evidenciados apresentam características que no contexto educativo onde estão inseridos não se avaliam positivamente. A outra comunidade deste grupo tem como título “Bala na professora de inglês”.

Sobre os substantivos “amor” e “ódio” dominantes no título das comunidades analisadas neste trabalho (bem como em muitas outras de natureza variável encontradas no *orkut*), entendamos a força enunciativa que lhes constitui a partir dos postulados de Spinoza (2007, p. 181): “o amor nada mais é do que a alegria, acompanhada da idéia de uma causa exterior” e “o ódio nada mais é do que a tristeza, acompanhada da idéia de uma causa exterior”. As causas exteriores implicadas no cenário educacional aqui abordado seriam o contentamento ou descontentamento a respeito do que se desenvolve nesse cenário, vindo a dar a tônica dos recursos enunciativo-discursivos lançados pelos alunos-usuários em suas valorações (reduplicadas ou não em outros contextos por esses ou outros atores).

Ainda sobre o “amor” e “ódio”, Spinoza (*op.cit.*) continua postulando: “aquele que ama esforça-se (...) por ter presente e conservar a coisa que ama” e “aquele que odeia esforça-se por afastar e destruir a coisa que odeia”. Se eu tomo como razoáveis esses postulados, posso afirmar que a maneira como o aluno-usuário encontra para “conservar” o professor positivizado (diga-se de passagem, porque “é amado”) é criar comunidades que não só enalteçam as relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir”, com o “saber” e com o “fazer” (cf.

CUNHA, 2006), mas também suas qualidades “físicas” (sejam elas apresentadas de forma explícita ou metaforizadas). Por outro lado, o professor negativizado costuma ser “destruído” discursivamente de tal maneira que o que está presente na maioria das vezes é a “negação pura e simples, o cinismo e o mero insulto”, para tomar as palavras de Bakhtin (1999, p. 25).

Nas descrições propostas pelos criadores de cada uma das comunidades (descrições sempre necessárias para que cada comunidade aumente o número de adeptos) estão presentes normalmente as motivações a respeito do surgimento da comunidade (tal motivação, no caso das comunidades destinadas a professores, se dá pela satisfação ou insatisfação com um professor em específico). É a experiência no mundo material a responsável pela iniciativa de se criar uma comunidade (nesse caso, a experiência como aluno de línguas estrangeiras - inglês ou espanhol).

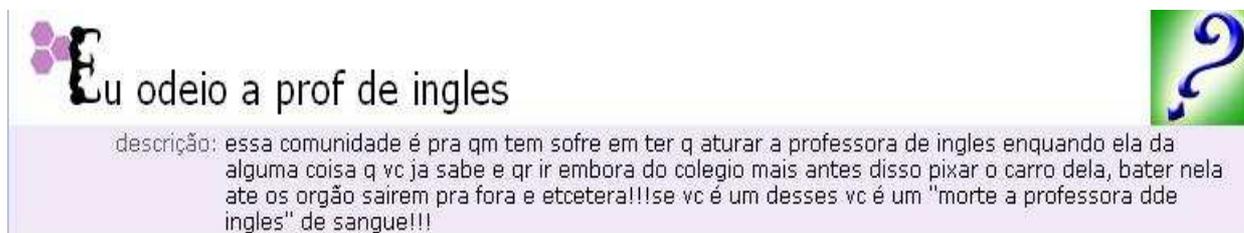
Ainda que a utilização de verbos como “amar” e “odiar” possam não ocupar nessa esfera virtual a mesma abrangência semântica que em outros quadros de referência em nossa vida cotidiana; pode-se assumir, pela alta recorrência de comunidades existentes no *orkut* que lançam mão desses verbos em seus títulos, que vivemos um período, conforme Maffesoli (2005b), que nos remete a uma “ética das situações”, onde o afe(c)to é um dos elementos aceitáveis no escopo da pós-modernidade, sem assumir e incorporar as críticas que a modernidade lhe atribuía.

As afecções não se encerram, entretanto, no escopo do seu elemento positivo, como muitas vezes podemos pensar quando nos deparamos com tal palavra, mas elas representam o que Spinoza (2007, p. 257) chamou de “força de existir”, sendo essa “aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”, por influência de suas causas externas que lhe afetam; assim, tomo a liberdade de afirmar

que o homem está de alguma forma sujeitado aos seus afe(c)tos e então, “não está sob seu próprio comando” (op.cit., p. 263). Trazendo essa reflexão para as questões do ensino, quando os afe(c)tos negativos estão permeando o cenário da sala de aula, a “força de existir” – e também de agir – sobre o conhecimento estará sobremaneira comprometida.

Parto agora para uma breve análise das descrições de cada comunidade, apresentadas pelos seus criadores (alunos de línguas estrangeiras) e o resumo dos comentários de seus membros na tentativa de “mapear” características que “enformem” (dêem forma) ao título e a descrição proposta, lembrando que essas descrições representam o “esforço por fazer com que todos aprovelem o que se ama ou se odeia” (SPINOZA, 2007, p. 201).

Figura 6:



Os enunciados apresentados no início da descrição dão pistas a respeito do “lugar” social ocupado pelo seu criador: a língua inglesa é estudada por ele em um colégio (não em uma escola de idiomas ou centro de línguas, por exemplo), o criador da comunidade é um adolescente e manifesta a razão pela qual criou a comunidade (insatisfação por estudar conteúdos já sabidos).

A matriz semântica dos verbos utilizados no princípio da descrição, “sofrer” e “aturar”, indica uma idéia de passividade do enunciador e coincide com o que apontou Lima e Gomes (2001, p. 258) a respeito da imagem de um “professor desprazer”. O que marca nessa descrição de maneira explícita o desprazer é o fato de que, aparentemente, os saberes trabalhados em aula já são conhecidos dos alunos. Em se tratando de aulas de inglês, não seria impossível associar a “queixa” do dono da comunidade a uma bastante parecida, recorrente no senso comum, de que as aulas de inglês na escola, em geral, não ultrapassariam a lição sobre o verbo TO BE ou a célebre frase “The book is on the table” (a qual inclusive, já virou tema de música, ironizando a patética situação). Não cabe aqui, nem me interessa, desenvolver um discurso de atribuições de culpabilidade sobre esse assunto, mas sim entender que a crítica apresentada pelo dono da comunidade não se trata de uma situação isolada.

Já a segunda parte da descrição, pelos olhares institucionais (olhar que, diga-se de passagem, somos tentados o tempo inteiro a adotar) parece retratar explicitamente um cenário de violência. Prefiro compreendê-la, contrapondo-me a essa visão, pela adoção de uma outra; a qual traz, discursivamente, a incorporação de elementos da degradação carnavalesca, analisados por Bakhtin (1999).

A debilidade dessa relação professor-aluno é trazida à baila pela apresentação de elementos lingüísticos que “exercem uma influência organizadora direta sobre toda a linguagem” (op. cit., p. 24), mas mais do que sobre ela, sobre as vidas que se põem em “relação com” através dela. O recurso mais contundente dessa organização é apresentado quando o “corpo” é trazido para o discurso e, no caso do

exemplo da figura 6, para aflorar o sentido de uma degradação grotesca: “bater nela até os órgãos saírem para fora”.

Essa degradação simbólica a qual sofre o professor, impõe, pelo destronamento, o reforço de que no “acabamento” (morte) ressurgirá um novo perfil de professor, pois “ao morrer, o mundo dá a luz” (op.cit., p. 42). Para Bakhtin, no sistema de imagens grotescas, “a morte não aparece como negação da vida” e sim “é considerada uma entidade da vida na qualidade de fase necessária, de condição para a sua renovação e rejuvenescimento permanente” (op.cit., p. 43).

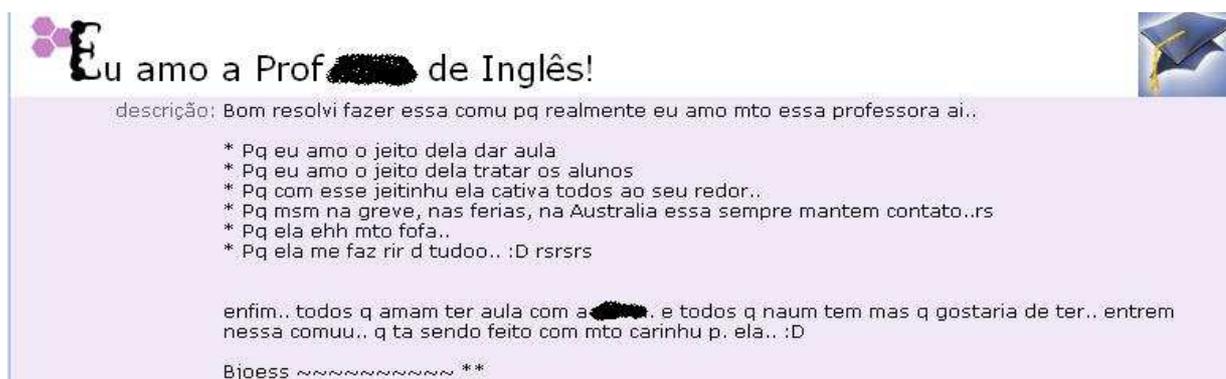
Há uma questão que se torna imperativa a esse respeito, a qual não poderia deixar de abordar, embora se configure como um paradoxo para minha própria interpretação/abordagem: como saber se esse “aluno-usuário” não seria capaz de matar um professor “odiado” em seu mundo material? Como saber se a degradação é apenas simbólica ou também é física? As perguntas embaraçosas são motivadas pela crescente apresentação pela mídia de casos explícitos de violência física motivadas aparentemente por alunos (a maioria), mas também em alguns casos por professores (o que viria a promover um certo retorno a práticas comuns na época em que meu avô estudava na escola primária, quando os alunos eram expostos a castigos em cima de grãos de milho ou eram obrigados a usar orelhas de burro).

O impasse é permeado por um desconforto gritante, pois a interpretação que me permito dar se desconsidero esse conjunto de perguntas é uma (e de alguma maneira coerente com minha opção por analisar discursos já deslocados de certa forma de seu contexto de produção), mas sem esquecer de que o simbólico pode vir acompanhado do físico – no caso, a violência explícita material, situação pela qual

não teria condições de interpretar com as ferramentas teóricas e vivenciais que disponho.

Os comentários de membros da comunidade reafirmam a descrição, quando, por exemplo, um membro revela “só o nome é bonito, o resto não presta, tá podre”. A degradação física é, novamente, a chave para o destronamento do professor. O corpo humano é aí novamente o elemento pelo qual a degradação é estabelecida. O “podre” configura-se como o decomposto, o fétido, o pervertido e dessa forma, metaforicamente falando, está ávido por renovação, como na natureza, onde os corpos mortos apodrecidos se reinstituem através das vidas as quais servem de alimento.

Figura 7:



A segunda comunidade analisada (figura 7) foi criada para uma professora em específico (diferente de outras encontradas, que ainda que partam de situações específicas, estão dirigidas a todo e qualquer usuário que se identifique com elas). Em sua descrição surge uma seqüência de enunciados introduzidos pelo conector “porque” (pq) os quais buscam produzir uma relação de causa e efeito. A causa estaria nos procedimentos/atitudes da professora e o efeito na criação da

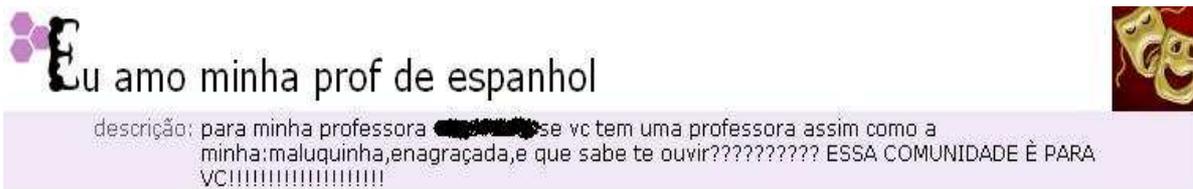
comunidade. Entretanto, ao enumerar as possíveis causas, são utilizados elementos lexicais que extrapolam a lógica racional da relação causa-efeito tradicional.

O “jeito/jeitinho” da professora não se enquadra em uma configuração “formalizável” ; não há como domesticar ou racionalizar um conceito do que significa esse “jeitinho”, ou seja, ele pertence àquilo que Maffesoli (2005a) chama de “jogo da paixão” fundado em uma sabedoria dionísica, onde o ludismo é um índice que se mostra de forma recorrente (no enunciado “porque ela me faz rir d tudoo” esse ludismo aparece explicitamente) e vai ao encontro do caráter festivo e popular proposto na concepção carnavalesca de Bakhtin (1999), proporcionando assim um ambiente em que o humor serve “para quebrar a incomunicabilidade” (MINOIS, 2003, p. 537), tão presente no diálogo entre professores e alunos. O humor aparece então como elemento “conector” para driblar a incomunicabilidade.

O contato interativo da professora fora da esfera institucional parece ser um índice de positividade em suas práticas (mesmo na greve, em férias ou na Austrália) ela não “abandonou” os alunos. A extrapolação das relações institucionais surge como um elemento a ser considerado, pois aparecem recorrentemente como um critério que orienta certas posições que discursivizam positivamente a respeito dos professores.

Os comentários dos membros dessa comunidade reforçam a descrição (em sua concepção dionísica) quando recorrem a adjetivações corporificadas para referir-se a professora: ela é linda, fofa e se veste como princesinha. Além dessas adjetivações, aparecem: simpática, meiga, o máximo e inteligente.

Figura 8:



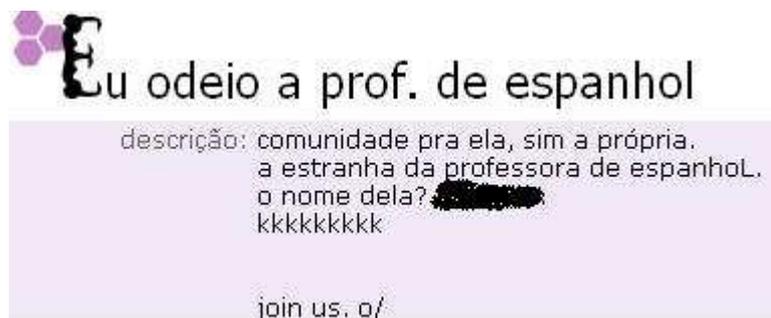
Na descrição dessa terceira comunidade reaparecem elementos que remetem a uma certa força carnavalesca, que escapa a oficialidade das práticas docentes (maluquinha, engraçada). Os membros justificam sua adesão à comunidade utilizando adjetivos como: querida, alegre, brincalhona, amiga, maravilhosa, extrovertida, doida, engraçada, mãe¹²⁰, etc. Grande parte desses adjetivos remetem ao caráter festivo e familiar próprios de um posicionamento de “desafeição pelas instituições” (Maffesoli, 2005b, p.18), no qual, papéis como o de professor (originado dentro de uma instituição) se recobre de características reinstitucionalizadas, como as apresentadas nos adjetivos elencados pelos membros da comunidade.

O dispositivo do riso apresentado neste exemplo é condizente com o que Minois (2003, p. 621) entende como riso contemporâneo: “subjetivo e lúdico”. A professora, é apresentada através de características radicalmente opostas aquelas que Corazza (2005, p. 42) atribui às professoras “reativas/ressentidas”, nas quais predomina-se “o espírito do sério, do pesado, da gravidade; a culpa, o erro, o pecado, a falta”. Nesse jogo de palavras que se contrapõem, não é difícil identificar na professora descrita alguns traços que a apontariam como a *professora mulher-*

¹²⁰ “Parecida com a Mãe, terna como a Mãe, atuando no lugar da Mãe...” (CORAZZA, 2005, p. 120).

maravilha de que já falei, mas sem imputar-lhe a imagem de uma figura transcendental, inapreensível, marcadamente associada à noção.

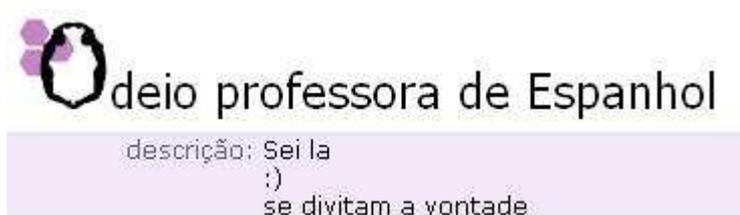
Figura 9:



A quarta comunidade analisada não oferece em sua descrição muitas informações, embora o adjetivo “estranha” remeta a uma corporificação, embora não muito precisa, sobre a professora. Elementos corporificados parecem ser recorrentes quando alunos querem tipificar tanto positivamente quanto negativamente seus professores. Essa corporificação é sinalizada também nos comentários dos membros a comunidade, ao utilizarem expressões metafóricas como: capeta, demônio, cão chupando manga, sabão da lagarta, espiga de milho, dentes tortos, etc... Todos esses elementos não se referem a atividade docente, mas a aparência física da professora descrita. Há também referência às rotinas da sala de aula nos comentários, como “não pode brincar na aula dela, não pode fazer nada” (criando uma certa justaposição de sentidos entre brincar/tudo e não-brincar/nada), porém, essas rotinas parecem não sobrepor-se à questão imagética corporificada assumida por esses alunos para falar de seus professores.

O grotesco entra em cena para referir-se a um “inferno cotidianizado” (a sala de aula), o qual assume, pela linguagem, o “destronamento dos poderosos” (DISCINI, 2006, p.64), ou seja, nesse caso, dos professores. Recorrer a ridicularização do professor parece operar como uma desconstrução do olhar institucional, corporificando grotescamente. Por uma espécie de riso nervoso, vai se produzindo assim uma função catártica.

Figura 10:

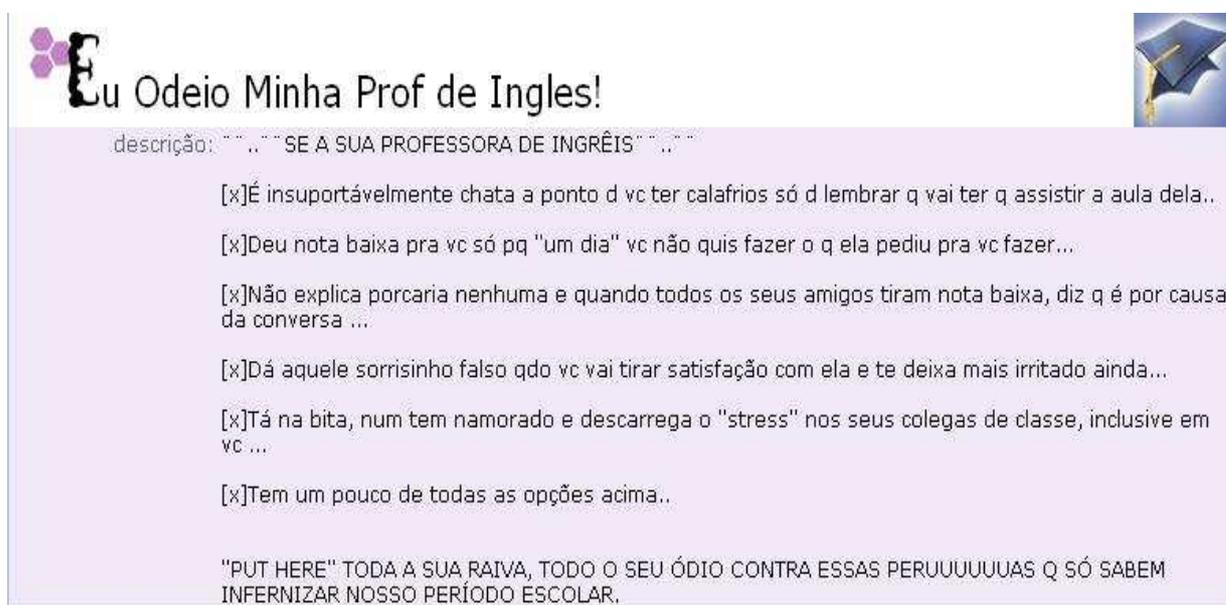


A quinta comunidade oferece poucas informações a respeito do que pode ter motivado a sua criação (apenas dá a dica de que foi feita para promover a “diversão” – deliberadamente provocada a partir da exclusão pela zombaria), entretanto, entre os comentários dos membros surgem motivações que também remetem a uma corporificação (como na comunidade anterior), quando aparecem a metáfora “bruxa” (operando com o imaginário das histórias infantis) e o adjetivo “velha”.

Entretanto, surgem também referências que dão conta de remeter às ações dos professores no espaço material de sala de aula, como “humilha os outros” (aporte atitudinal repreensível na maioria das instâncias coletivas, mesmo em situações consideradas hierarquizadas, como a que estabelece a relação professor-aluno), “fala em espanhol misturado com português” e “fala tudo errado” (aporte atrelado à competência profissional e lingüística do professor).

O processo de subjetivação proporcionado pelo encontro das línguas próximas se mostra como um “problema” e uma aparente motivação para “odiar” à professora. Aqui, o elemento problematizador parece apontar explicitamente para a questão da fluência (ou falta dela) da língua ensinada pela docente ou ao estranhamento/desconforto por parte dos alunos em lidar com línguas próximas ao português (como é o caso do espanhol).

Figura 11:

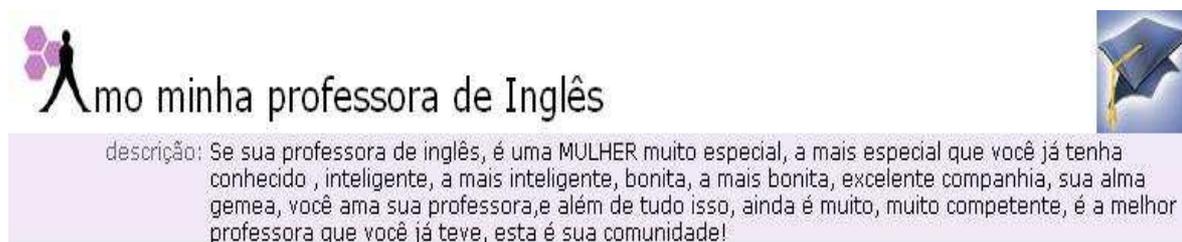


A sexta comunidade é apresentada pelo seu criador através de uma oração condicional que simula uma questão de uma prova objetiva de múltipla escolha. A ironia em relação a essa prática institucional escolar está presente na própria composição da descrição. Nessa comunidade, em comparação às demais analisadas, aparecem elementos que dizem respeito direto às atividades docentes e poucas referências ao professor “corporificado” (sorrisinho falso e “está na bita” – ou seja, com falta de sexo).

Os palavras “raiva”, “ódio” e “infernizar” dão a tônica da enfermidade da relação provavelmente constituída em sala de aula. A desaprovação de um “certo ambiente infernal” compartilhado traz à tona uma questão dialética que envolve o riso e a tristeza (MINOIS, 2003, p. 543). Ridiculariza-se porque se desmancha o sonho de “total união entre aluno e professora” (CORAZZA, 2005, p. 132). Ao “cair na real” que esse é um sonho distante, praticamente impossível, o desejo cede lugar ao ódio.

Já nos comentários dos membros da comunidade, a “corporificação” reaparece, através da presença de elementos lexicais como: vaca, vadia, feia, cavalo, demônio, baleia, diabo, anta, velha, etc. Em contrapartida, também surgem referências às práticas docentes: “pronuncia tudo errado” (em sua desqualificação dá visibilidade a apenas um componentes da língua, o Fonético) e “a gente aprende a mesma coisa desde a quarta série” (demonstrando vigilância ao que está no escopo dos “saberes” a serem aprendidos).

Figura 12:

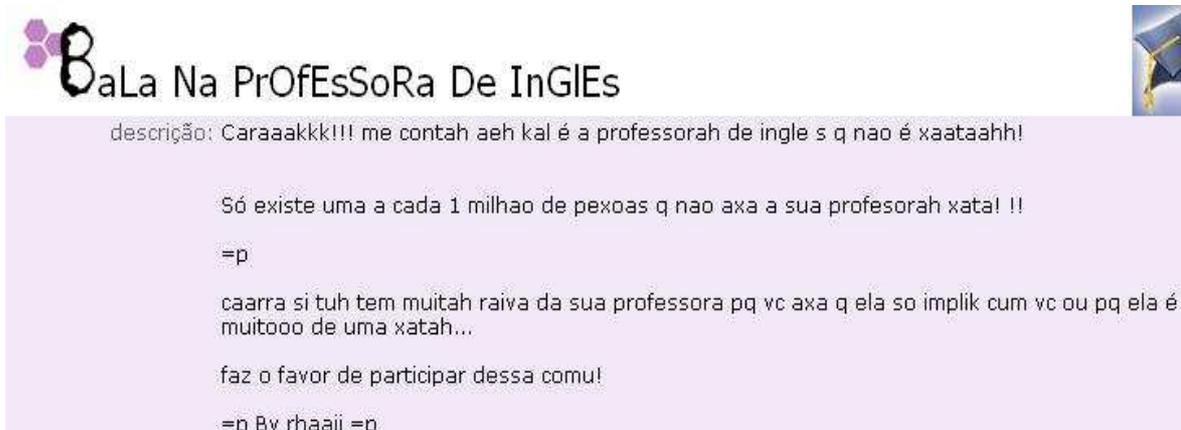


A descrição proposta pelo criador da comunidade sintetiza um perfil hibridizado de professor entre uma posição institucionalizada (a professora é competente e inteligente) e uma posição erotizada (uma mulher muito especial,

bonita, excelente companhia). Os membros da comunidade lançam mão de adjetivos como: legal, bem-humorada, simpática, divertida, bonita, jovem, esperta, carinhosa, linda, etc. A presença da corporificação e erotização da figura da professora são marcas que se repetem nas descrições e nos comentários dos membros das comunidades em geral.

Seria essa uma das professoras que Corazza (2005, p. 140) se refere como “professoras do desejo”? “guerreiras, vitais, cósmicas, alegres, afirmadoras do múltiplo, do devir, do acaso, que, mediante as doenças do vivido, vivem a saúde da sua profissão”. Como professora do desejo, mais do que a si, consegue provocar no aluno o desejo de abraçar a vida, através do conhecimento.

Figura 13:

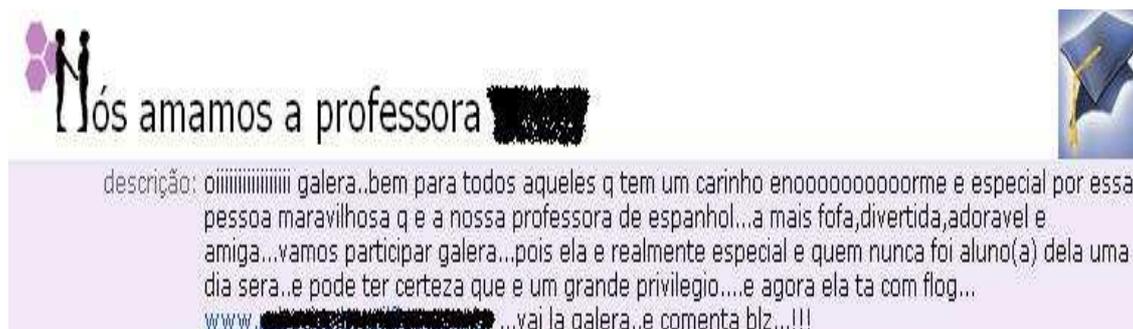


A comunidade oito é a única entre as analisadas que não utiliza o verbo “odiar” para marcar oposição a determinados perfis de professores. A repetição do adjetivo “chata” parece indicar a motivo pelo qual a comunidade foi criada. Quem a criou se ausenta enunciativamente das experiências vivenciadas na aula de inglês

quando opta pelo pronome “você”, embora esteja envolvido em um ambiente material (a sala de aula) em que participe efetivamente como sujeito.

Os membros da comunidade se referem a suas professoras de inglês como: aquela que tem o cabelo como uma floresta onde foi gravado o Tarzan, gorda, que tem odores não agradáveis, chata e que não sabe ensinar inglês. Essas referências, como exceção da última, corroboram com a idéia de “corporificação” já mencionada; embora, como essa é uma comunidade em que o perfil dos professores é negativizado, essa corporificação assume traços “grotescos”.

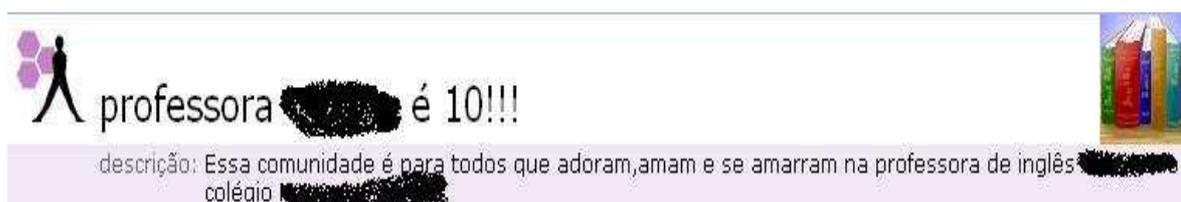
Figura 14:



A nona comunidade se dirige a uma professora em específico, diferente da maioria das comunidades aqui analisadas. Essa professora apresenta, segundo a sua descrição, traços que extrapolam a relação institucional. Além disso, a professora também está presente na esfera virtual, pois tem um “flog” (espécie de blog onde se publicam fotos que podem ser comentadas por quem o acessar), o que ajuda a alargar os espaços de contato entre alunos e professores, ou seja, ela é também uma professora “conectada”, como são os alunos.

Os membros da comunidade reafirmam essas características: ela é amiga, leva música e é legal ouvir ela falar em espanhol (ela, através de sua fala, de sua voz, é vetor de aproximação do aluno com a língua ensinada e não o contrário, como foi observado em outras comunidades).

Figura 15:



A décima comunidade refere-se diretamente a uma determinada professora e a escola onde essa professora trabalha é nomeada. Quando os perfis são positivizados, essas informações circulam mais claramente, como é o caso desse exemplo. Interessante é que nos comentários dos membros, um aluno rejeita o perfil apresentado pelo criador da comunidade, pois afirma que a professora tem um “inglezinho ridículo”, “dá cola na hora da prova” e que os alunos “nunca vão aprender um inglês decente”. Esse comentário é rejeitado pelos demais membros, porém não aparecem argumentos que contraponham essas afirmações, apenas solicitações para que ele deixe a comunidade. O silenciamento frente a “denúncia” desse aluno parece ecoar como um índice que suas afirmações não sejam totalmente impropriedades.

Em síntese, especialmente neste capítulo, Bakhtin e Maffesoli, advindos de áreas diferentes, complementaram-se ao trazer para suas reflexões noções que puderam me ajudar como pesquisadora a rever o papel da ciência e das

instituições na constituição dos discursos que orientam padrões de comportamento e de procedimentos, no caso específico, a respeito do “professor”.

Ambos autores mostram-se preocupados tanto com a des-hierarquização dos valores adquiridos na sociedade como “preferíveis” ou “verdadeiros” e apresentam de certa forma a ciência como uma das responsáveis pela manutenção da assimetria entre o que se revela como “correto” e “incorreto”, apresentada nas diversas esferas sempre por intermédio da linguagem.

Os signos trazidos à tona pelos usuários-alunos para/sobre os professores de língua retratam um apagamento na antonímia público-privado, que se instaura pelo reconhecimento de novas práticas interativas entre alunos e professores, condicionadas por esse apagamento com uma conseqüente reinvenção de características positivadas e negativizadas pelos alunos no interior das instituições educacionais. Algumas das quais, não condicionantes da prática docente, como a aparência física, recorrentemente abordada.

Não me proponho a trazer “exemplos” do que encontramos no *orkut* à exaustão, também não me importa se os produtores desses textos apresentam no *site* um perfil “inventado” ou se coincidem seu perfil digital com o de sua carteira de identidade. Coincido com Bergmann (2006) a respeito do entendimento desse conjunto de manifestações como “efeito de um conjunto de práticas” (diga-se de passagem, práticas docentes, mas também práticas discentes, ou sem indistinções, práticas humanas), sendo essas verbalizadas de maneira a apontar índices complexos a respeito da natureza da ação docente (e discente) nos dias de hoje. Diante desses exemplos, não nos adianta recorrer a saudosismos ingênuos sobre alunos inexistentes e sobre os professores do passado. **A dureza do caminho nos**

leva a compreensões também duras do vivido, como pretendo abordar no capítulo final que se segue.

PASSOS CANSADOS...

*“Tem dias que a gente se sente como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva e carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda gigante, roda moínho, roda pião
O tempo rodou num instante nas voltas do meu coração”
(Chico Buarque de Holanda)*

“O mundo vacila na corrente do aprendizado” (DELEUZE, 2006, p. 25).

“(...)Sou professora há exatos 10 anos. Fui professora desde crianças de 4 anos até pessoas com mais de 50 anos na universidade. Quando dava aula no ensino básico, muitas vezes cheguei em casa chorando, em razão das inúmeras humilhações que passei nas mãos de alunos, pais de alunos e coordenações (...), mas algo muito mais forte do que essas humilhações me movia a querer reverter aquela situação e sempre, mesmo em grupos muito difíceis, eu conseguia ter e sentir que o papel social que eu desempenhava ali era de grande responsabilidade, o que me fazia sempre e com muitos percalços, tentar aproximar aqueles alunos um pouco mais do conhecimento. Nessa época, minha remuneração não passava de 500 reais. E eu me sentia PROFESSORA, eu entendia o que significava ser PROFESSORA, enfim, eu via ali uma esperança. Depois de alguns anos (...) já não sei mais nada...(...) A indisciplina - quando eu dava aula em escola era um problema sim - mas hoje, com os alunos de licenciatura, vejo como muito pior a indiferença, o desaso, o silêncio...”

(Trecho do e-mail enviado por mim à lista de discussão CVL, em 3 de fevereiro de 2009).

“Será que já não chega de tudo isso? Será que a tristeza da professora não chegou a seu estado terminal? Não está na hora de aniquilar a tristeza, de fazê-la desaparecer, de liberar a vida, lá onde ela é prisioneira, de fazê-la fugir? Pois o magistério, como todas as profissões que tratam da vida, só existe de verdade com improvisação e criação, com plenitude de vida, nunca com a falta de querer-criar, com a apatia, inapetência, indiferença em relação ao necessário esforço de viver-educar” (CORAZZA, 2005, p. 104).

“Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em ‘outros/as’, com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo que o exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral?” (GREEN & BIGUM, 1995, p. 213)

“É preciso viver o caos para fazer nascer uma nova estrela” (Nietzsche).

Somos pessoas. Nos encontramos e nos desencontramos com outras pessoas, seja em ambientes institucionalizados ou não, seja cara a cara ou virtualmente, seja porque desejamos ou porque condições externas nos impuseram. O fato é que esses encontros ordinários estão sujeitos a que lhes imputemos algum

valor. Falo em valor no sentido de dar-lhes alguma importância, não resumilos a sua instantaneidade, permiti-los serem guardados de alguma forma na memória social da humanidade.

O registro desses encontros nos permite que se lhe imputemos esse valor e assim o fazendo, podemos “discutir radicalmente as nossas fragilidades” (GIGGI, 2009, [apresentação oral])¹²¹. Quando assumi escrever este texto era essa a perspectiva de onde partia (embora, reconheço, equivocadamente, não tivesse tido a ousadia de apresentar aqui os elementos lingüísticos que compuseram os discursos em que minha figura como docente foi negativizada).

Neste percurso, tive que ser capaz de acolher tristezas e alegrias e fazer desse acolhimento uma nova reflexão, muitas vezes dura, muitas vezes radical, outras tantas insensata, para então costurar textualmente um debate aberto que não poderia caminhar nem para salvacionismos, nem para puritanismos, nem para estrategismos de qualquer espécie, embora fique claro que a aderência a algum desses posicionamentos é sempre muito tentadora e ao mesmo tempo confortável do ponto de vista epistemológico.

Dos diferentes encontros que me propus observar na vida, talvez o mais intrigante para mim é o encontro entre professor-aluno¹²² (não exclusivamente no espaço material da sala de aula, mas também nas múltiplas modulações do virtual). A razão é simples: fui (e sou) personagem dessa cena nos seus dois contextos de atuação (professora e aluna). Assim, na tentativa de compreendê-la, também exercito minha (auto)compreensão. Neste sentido, não seria um absurdo dizer que

¹²¹ Painel “Profissão: professor” apresentado por Gomercindo Giggi no II Seminário de Desenvolvimento Profissional: Pedagogia Universitária”, na UNIPAMPA, em 17 de fevereiro de 2009.

¹²² Esse é, a meu ver, um encontro menos óbvio que, por exemplo, o encontro amoroso.

o texto desta tese é também autobiográfico, na medida do possível, escamoteando ou revelando medos e incertezas. Embora gere uma escrita e uma reflexão dolorosas, não vejo outro caminho para o pesquisador dionisíaco apontado por Maffesoli e no qual me proponho a ser.

Não se trata de pensar em uma “transformação pessoal e profissional numa atitude de *ação-reflexão-ação*” (FRUCTUOSO, 2000, p. 109, [grifos da autora]), como advogam muitos autores já clássicos no campo da educação e da lingüística aplicada, quase como uma receita para resolver todos os problemas de ensino-aprendizagem. Trata-se muito mais de **escancarar nossos vazios e nossas ousadias**, sem a intenção de dizer para o outro (e para nós mesmos) que está tudo errado, que nossos regimes de verdade estão defasados frente a sei-lá-qual autoridade intelectual, que nossas idéias não são novas, que nossas práticas não são suficientemente boas e que nossas intuições as reservemos para as conversas de “comadres”. Essas são falácias discursivas que nos interpelam diariamente, mas também somos interpelados por olhares, por gestos, por corpos...

Se a interpelação por discursos é direta, óbvia; a interpelação por corpos é menos explícita, é desencadeada por ações minúsculas do cotidiano que podem passar despercebidas quando nos treinamos apenas a nos atermos a discursos. O aluno, seja no contexto que for, primeiro interpela o professor pelo corpo. Quando essa interpelação fracassa, passa a interpelar pelo discurso.

O professor positivizado pelos alunos no *orkut* é aquele que entrou no jogo da interpelação inicial do aluno (que é eminentemente corpórea). Foi provocado e aceitou construir uma relação interpessoal pautada no reconhecimento do outro. Esse reconhecimento, que não é nem pode ser mecânico, também não é meramente

intelectual, mas antes de tudo, é sentimental, emocional, afe(c)tivo, amoroso, etc. (enfim, todos esses condicionantes difíceis de descrever ou definir, que normalmente não encontramos textualmente muito além das páginas dos livros de auto-ajuda). Não há nenhum demérito nisso, muito pelo contrário.

Não faço essa afirmação com base em uma concepção psicologizante como de costume encontramos em algumas teorizações, mas pelo contrário, quando evoco a centralidade da corporificação para tentar compreender as ansiedades dos alunos que encontramos por aí, é porque ao me abrir para defrontar-me com seus registros, encontrei pelas palavras, como elas poderiam carregar compulsivamente uma afirmação quase simplória de que somos, como afirmei no início do capítulo, antes de tudo, pessoas.

O corpo não deixa esquecer disso (quando adoecemos, quando nos pesamos, quando nos olhamos no espelho, quando temos insônia, etc.); os alunos, quando querem evidenciar ou rebaixar um professor também lançam mão do recurso lingüístico-discursivo que aborda a imagem (o corpo) para lembrar-nos dessa “realidade”: é... somos mesmo pessoas de carne e osso, frágeis, imperfeitas, incompletas e “humanas”, iluminados pelo “inacabamento da existência” como disse Bakhtin (1999, p. 28).

Essa é uma obviedade que em alguns momentos muitos de nós, no exercício da docência, nos esquecemos. A onipotência parece ser uma palavra que se cola com muita facilidade à figura do professor através de diferentes mecanismos (desde aqueles que insistem no princípio emancipatório da educação- recheado da idéia de uma “dívida eterna”¹²³ e impagável com a sociedade, com a cidadania, com o povo,

¹²³ Conforme aponta Corazza (2005, p. 41).

com a classe, com a revolução, etc., - quanto dos que se assumem individualmente como docentes “heróis” e também presente nos documentos internos e externos que circulam nas instituições de ensino a respeito da docência).

O aluno, sem pedir licença ou autorização, traz à baila o corpo que ri, que se movimenta, que faz cara feia, que olha atravessado, que se senta, que se cansa, que se alegra, que grita, que brinca, que descontraí, que esmorece, etc., para afirmar que esses elementos também fazem parte do cenário da sala de aula e não são, de maneira alguma, secundários para a cena educativa.

Falei do efeito de onipotência do docente, mas não poderia deixar de abordar o efeito ainda maior de onipotência do pesquisador (o qual procurei abordar com mais detalhe no capítulo da ciência). Meu olhar aqui *tentou ser* contemplativo, numa declarada posição de pós-modernismo reconfortante, mas não foram poucas às vezes em que me tomei por uma inquietação absurda, principalmente quando as notícias televisivas me contrastavam com registros explícitos de violência física no cenário educativo. Que lugar eu ocupo quando apenas me proponho a ser contemplativa da socialidade (através da linguagem) se as cenas diárias que se apresentam para contemplar podem soar absurdas? Como fui capaz de encontrar/promover interpretações não convencionais para apresentar “o inferno da sala de aula” de uma maneira teoricamente eufemística?

É bem verdade que nessas perguntas retóricas (bem como em outras feitas por mim em outros momentos deste texto) estão presentes um certo desejo enigmático imputado por nós, lingüistas aplicados, de tentar resolver as questões também enigmáticas que nos são colocadas (ou que insistimos em colocar em nossa frente). A assunção direta da tentativa de resolver tais questões me retiraria

imediatamente da condição de pesquisadora adepta de um pós-modernismo reconfortante para uma que me levasse ao pós-modernismo inquietante. De qualquer maneira, tento acreditar que as duas não são mais opostas, mas oscilam como possibilidades minimamente factíveis em minha prática docente e em minha prática como pesquisadora. Não modifiquei em nenhum lugar anterior neste texto o momento em que me afirmava convictamente adepta da primeira, pois se o fizesse, estaria apagando uma história de escolhas teórico-práticas as quais me submeti, e assim o fazendo, não estaria sendo honesta com o meu próprio percurso.

Busquei, como pesquisadora dionisíaca que me assumi, uma fuga da análise pontual (definidora e castradora do que está aí), mas reconheço que as dicotomizações impulsionadas por mim institucionalização/reinstitucionalização; figura negativizada/positivizada; professor corporificado/descorporificado de alguma maneira provocam um efeito de sentido que retorna à análise pontual, embora tente vigilantemente descartá-la.

A questão é que nesse jogo instigante de tentativa de compreensão dos discursos, pude perceber que os opostos produzidos pela criação dos termos dicotômicos, levaram-me a localizá-los não em lados opostos da moeda, não como pares que jamais se encontravam, mas como elementos marcados por uma incrível semelhança, por uma fricção constante, como apresento a seguir: o professor negativizado é também corporificado pelo aluno, porém, de maneira grotesca (e não descorporificado como acreditei inicialmente). Sua relação com o aluno é normalmente tensa porque não incorporou, em geral, em sua prática, elementos passíveis de reinstitucionalizar suas ações (de alguma forma insistindo na

manutenção de uma postura descorporificada¹²⁴). Não quero procurar com esse exemplo estipular relações diretas de causa e efeito para a questão, mas uma certa intuição nascida pela observação do que circula na “centralidade subterrânea” evoca para uma certa correspondência que direciona para tal compreensão.

Os autores basilares do meu trabalho foram Michel Maffesoli e Mikhail Bakhtin (os que me acompanharam desde 2006). O primeiro tem-me fornecido as noções que sustentam minha visão de sociedade (em suas nuances macro e micro em constante articulação); o segundo, mobiliza-me a ver, pela linguagem, as operações e práticas que a sociedade tem produzido. Garanto não ser fácil assumir deliberadamente que essas seriam as influências mais marcantes do meu gesto interpretativo quando ao mesmo tempo me coloco aberta a todas as influências, a todas as referências, a todas as contradições epistemológicas.

O primeiro marcou sedutoramente seu espaço no meu texto ao longo de todo trabalho, já o segundo deu-me o suporte para o capítulo que me soava mais difícil, o da linguagem. Me auto-elegi momentaneamente como seguidora de ambos, não antes sem tentar resolver algumas pré-visões urgentemente motivadoras, como a questão do sujeito. É assim que hoje me permite compreendê-lo como assujeitado aos seus afe(c)tos (condição que me foi dada pela leitura de Spinoza), fugindo assim de marxismos enrijecidos ou das libertações ingênuas, simplificadas pela conscientização exterior.

O *orkut*, fenômeno social e virtual de grande repercussão no Brasil, apresenta-se hoje como um nicho de pesquisa interessante para diversas áreas, entre elas os estudos da linguagem. Articular noções e pensamentos de autores

¹²⁴ Reconheço nesse ponto também, na condição de professora, a minha parcela de responsabilidade nos momentos em que fui/sou rotulada negativamente.

diversos para equacionar análises de distintas ordens parece ser um desafio que muitos pesquisadores estão convocados a percorrer, não sem temer os espaços das contradições teóricas (que a meu ver só nos enriquecem), mas mais do que isso, articulá-las com as contradições da vida.

Como entender o limite entre a *linguagem em ação* em seus apontamentos realísticos do inferno cotidianizado de muitas salas de aula e a *ação que agride* fisicamente aqueles que não correspondem a determinadas expectativas sociais de um conjunto de alunos? Esse é o enrosco de abordar esse tema, o qual não imaginava ser a princípio tão complexo.

A minha “sorte?” é que desde o início deixei claro que não buscava propor soluções para nada, que acreditava que minha orientação era mais de trazer para cima do tapete a discussão que me parecia sufocada por nossos próprios preconceitos academicistas por um lado e por nossa própria mania ingênua de buscar “culpados” ou “heróis” para problemas complexos específicos que nos afe(c)tam, por outro. O que não dá para negar é que o tema “incomoda”.

A postura dionisíaca que adotei poderia me conduzir a um certo narcisismo intelectual desenfreado (espero que meu leitor não me interprete assim), mas também me torna mais disposta a abordar daqui para frente os temas da “vida” em sua imbricação com os temas da academia, talvez por isso o medo inicial de retirar o *corpus* de análise do *orkut* tenha sido superado para dar lugar a um desejo (esse sim, desenfreado) de buscar no cotidiano, na centralidade subterrânea, cada vez mais elementos para minhas análises enunciativo-discursivas futuras (quero mergulhar no entendimento do riso e do sofrimento daqui para frente). É o desapego do institucional que me condiciona neste momento.

Com isso, retornando às páginas que compuseram minha compreensão do *corpus* a ponto de ter se tornado uma tese (sem medo de confundi-la com um livro de auto-ajuda, embora hoje tenha me despedido de preconceitos sobre tal gênero), imprimo meu olhar como sendo mais sociológico do que lingüístico, sem culpabilizar-me por acreditar que meu compromisso seria maior com o segundo. De fato não havia essa cobrança.

O que não posso negar é que os comportamentos coletivos não são de maneira alguma apreensíveis por nossas certezas ou incertezas, tanto nos diferentes espaços de fala desinstitucionalizados (como o *orkut*), como por nossas tentativas de ingerência sobre a sala de aula (*nossas* como professores e também como pesquisadores).

O que sei é que tudo isso que “está aí posto” está cada vez mais sendo “contraposto” por uma crescente onda de atitudes inusitadas, imprecisas, tenebrosas, inimagináveis que as novas gerações estão produzindo. Tentei minimamente olhar para isso neste relato de pesquisa.

Independente do que eu escrevi neste texto ou o que o meu leitor interprete dele, a vida continua, suave ou intensamente, para aqueles que lhes têm preservado o direito de viver. Essa pode ser uma constatação infame, mas o senso comum, sábio em suas observações, me leva a reiterá-la.

Eu amo tudo o que foi

Eu amo tudo o que foi,
Tudo o que já não é,
A dor que já não se dói,
A antiga e errônea fé,
O ontem que dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje já é outro dia.

(Fernando Pessoa, Poesias Inéditas)

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Néstor. Acto ético. IN: ARÁN, Pampa Olga (coord.). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreira Editor, 2006.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n.2, p. 295-320, 2008.

ASSMANN, Hugo (org.). *Redes digitais e Metamorfose do aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem & XAVIER, Maria Luisa. Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria Luisa (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira & VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec / Brasília: Editora da Universidade, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGMANN, Leila Mury. *Representações dos professores e da escola no orkut*. Projeto de Pesquisa – Pós Doutorado Júnior (CNPq). Supervisora: Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS). Porto Alegre, out., 2006.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. *Políticas de formação de professores de Língua e seu impacto no sujeito-professor*. Trabalho apresentado no II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, 2005. Anais em CD-ROM.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chaves*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRICMONT, Jean & SOKAL, Alan. *Imposturas intelectuais: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia & COX, Maria Inês Pagliarini (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 45 (1), p. 87-101. Jan./jun. 2006.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. *O(s) discurso(s) da Parada do Orgulho GLBT de São Paulo*. Trabalho apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 20 dez. 2008.

CARDOZO, Cristian. Signo. IN: ARÁN, Pampa Olga (coord.). *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtín*. Córdoba: Ferreira Editor, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CASTRO, Eliana de Moura. *Psicanálise e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. O desenvolvimento do componente afetivo da aprendizagem de língua estrangeira em cursos de Letras: fator crucial para a formação do futuro professor. In: SILVA, Elizabeth; UYENO, Elzira; ABUD, Maria José (orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral Editora, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHRISTIANS, Clifford. A ética e a política na pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna(orgs.). *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORACINI, Maria. J. ; BERTOLDO, Ernesto. S (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado das Letras. 2003.

CORACINI, Maria. J. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. IN: CORACINI, M.; MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa. (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

CORACINI, Maria. J.. Apresentação. IN: ECKERT-HOFF, Beatriz. *Escrita de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

- CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação. In: _____(org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2006. p. 9-17.
- COSTA, Maria Vorraber & SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista *Noxa Escola* e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____(orgs.). *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo, Iluminuras, 2005.
- DISCINI, Norma. Carnavalização. IN: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 53-94.
- ELLIS, N.C. & LARSEN-FREEMAN, D. Language emergence: implications for applied linguistics – introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 2006, 27, p. 558-585.
- ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. IN: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- FOGAÇA, Francisco Carlos & GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n.1, 2007. p. 161-182.
- FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. vol. V. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Fernanda. Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRUCTUOSO, Maria Lúcia Silva. Professor(a) ou Educador(a)? Facilitador(a) ou mediador(a) ? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.9, p. 106-110, dez. 2000.

IRALA, Valesca Brasil. O uso da Internet na otimização da aprendizagem de E /LE. Bagé: URCAMP, 2002. Monografia (Licenciatura em Letras), Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes, Universidade da Região da Campanha. Disponível em: LEFFA, V. (comp.). *TELA (Textos em Lingüística Aplicada)*. 2. [cd-rom]. Pelotas: Educat, 2003.

IRALA, Valesca. *Singularidade versus universalidade: a ciência e o sujeito "científico"*. Trabalho apresentado no III Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, 2007. Disponível em: http://www.discurso.ufrgs.br/sead/trabalhos_aceitos/SINGULARIDADE.pdf, 2007.

IRALA, Valesca & CAVALHEIRO, Ana. *O imaginário da língua espanhola*. Pelotas: EDUCAT, 2007.

GEHRINGER, M. & LONDON, J. *Odisséia digital*. São Paulo: Abril, [2001]. Suplemento das Revistas Vip, Web! e Superinteressante.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Linguagem Em Discurso*, Tubarão, v. 3, p. 09-25, 2003.

GERALDI, João Wanderley. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já firmados? IN: BRITO, Pedro; BRITO, João Rodrigo; MIOTELLO, Valdemir. *Veredas Bakhtinianas – de objetos a sujeitos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

KLEIMAN, Ângela & VIEIRA, Josenia. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (Internet). IN: CORACINI, M;

MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa. (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

KOPP, Rudinei. . Novas tecnologias da comunicação: interfaces a serviço de quem?. IN: SILVA, Mozart Linhares (org.). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 57-72.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplia. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, Vilson J. Apresentação (em conjunto com a profa. Aracy Ernst). IN: IRALA, Valesca & CAVALHEIRO, Ana. *O imaginário da língua espanhola*. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LEIVAS, Marta. No olho do furacão: novas tecnologias e a educação hoje. IN: SILVA, Mozart Linhares (org.). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 73-89.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed.34, 1996.

LÉVY. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. Prazer de professor e prazer de alunos: harmonias e conflitos entre a aula e a festa. IN: COX, Maria Inês & ASSIS-PERTERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LIMA, Marília dos Santos & ROTTAVA, Lucia (org.). *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento do cotidiano*. Lisboa: Vega, 1987?

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004a.

- MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). IN: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: SULINA, 2004b.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.
- MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Univesritária, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record: 2007.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARI, Hugo & MENDES, Paulo Henrique. Enunciação e emoção. In: MACHADO, Ida; MENEZES, William; MENDES, Emília (orgs.). *As emoções no discurso*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci.Inf.*, Brasília, v.30, n.1, p.71-81, jan./abr. 2001.
- MATTOS, Rogéria K. Arruda. Algumas considerações sobre o riso na sala de aula como forma de resistência a estruturas de participação autoritárias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 42, p. 37-53. jul./dez. 2003.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MAZA, Fernanda Thomaz. O papel do professor de língua estrangeira: um retrospectiva. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 87-106.
- MENEGAZZO, Rosana & XAVIER, Rosely Perez. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 43, p. 115-126. Jan./jun. 2004.
- MINOIS, Georges. *A história do riso e do escárnio*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MOITA LOPES, Luis Paulo (org.) *Por uma Lingüística Aplicada (In)disciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- MORAES, Maria da Glória de. A concepção do sujeito da linguagem em Francine Cicurel. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 25, p. 25-31. Jan./jun. 1995.

MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. IN: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (orgs.). *O pensamento complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Gramond, 1999b.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSTERÍN, Jesús. *Aristóteles*. Madrid: Alianza, 2006.

MOURA NEVES, Maria Helena de. *Gramática de Usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *A guia ciência*. São Paulo: Escala, 2006.

OLIVEIRA, Maria Regina Momesso. *Sujeito tecnologizado: entre a simulação do ser e a realidade*. Trabalho apresentado no II SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso), 2005.

OLMOS, Candelaria de. Comprensión/respuesta. IN: ARÁN, Pampa Olga (coord.). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreira Editor, 2006.

PEDÓ, Marta. Estranha vagância na língua. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. nº 31, Porto Alegre, 2006. p. 106-114.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Primeiro obrigação, depois a devoção? In: SILVA, Elizabeth; UYENO, Elzira; ABUD, Maria José (orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral Editora, 2007.

RODRIGUES, Elenita. Repensando a consciência (e) (a) crítica: por uma definição da noção de *fortalecimento* das identidades sociais. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, Dina Maria Martins (org.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, Elizabeth; UYENO, Elzira; ABUD, Maria José (orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4 ed. São Paulo: Graal, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza.. *Um discurso sobre as ciências*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Crítica da Razão Indolente*. Contra o Desperdício da Experiência. Porto: Afrontamento, 2007.

SANTOS, Nilton Bahlis. Novas tecnologias: do partido centralizado às redes da sociedade civil e comunidades virtuais. *Liinc em Revista*, v.4, n.1, março 2008. Rio de Janeiro. p. 54-62. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). *Ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: E duel, 2004.

SCHWARTZ, Ives. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1), p. 33-55, 2004. Disponível em: <http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/lildbi/docsonline/3/8/1183-v2n12004c.pdf>.

SCHEIDERMAN, Bem. *O laptop de Leonardo*: como o novo Renascimento já está mudando a sua vida. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

SCHUNDSON, Michael. Por que a conversação não é a alma da democracia? In: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *A genealogia do virtual*: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: SULINA, 2004. p. 61-80.

SETTE, Maria de Lourdes Duarte. *A vida na sala de aula*: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise. Tese de Doutorado. Orientadora: Inés Kayon de Miller. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico*: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____(org.). *Alienígenas na sala de aula*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Identidades para serem exibidas – breve ensaio sobre o Orkut. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Educação e cultura contemporânea*: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 137-150.

SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STERN, Daniel. *O momento presente*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

UGARTE, David de. *O poder das redes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VEEN, WIN & VRAKKING, BEEN. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WEININGER, Markus. Do aquário em direção ao mar aberto, mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

XAVIER, Maria Luisa M. & RODRIGUES, Maria Bernadette. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina. In: XAVIER, M.L. (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Maria Luisa. A disciplina escolar: origem do interesse pelo tema. In: _____. (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.